

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 3 (21) Журнал теоретических и прикладных исследований	Июнь, 2003
---	------------

ОФИЦИАЛЬНЫЕ ДОКУМЕНТЫ..... 3

Информация о заседании Бюро Уральского отделения Российской академии образования	3
Решение заседания бюро УрО РАО № 18 от 23.04.03 г.	5
Решение заседания бюро УрО РАО № 19 от 23.04.03 г.	8

ВЫСТУПЛЕНИЯ НА ПЛЕНАРНОМ ЗАСЕДАНИИ XXV ПЛЕНУМА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ И X НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ИННОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ» 11

Жуков Г. Н. Проблемы формирования профессиональной готовности студентов к деятельности мастера профессионального обучения	12
Потеев М. И. Профессионально-педагогическое образование, университеты технического типа и критические технологии	23
Ткаченко Е. В. О проблемах взаимодействия профессионально-педагогического и начального профессионального образования	35

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ..... 48

Кубрушко П. Ф., Козленкова Е. Н. Идея объектной и деятельностной детерминант в теории структуры содержания профессионально-педагогического образования.....	48
Филипповская Т. В. Противоречия теории маркетинга и организации деятельности современных образовательных учреждений	55
Ягодин В. В. Социально-педагогическая роль народной физической культуры древнего мира.....	76

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ..... 86

Аменд А. Ф., Саламатов А. А. Непрерывное эколого-экономическое образование учащихся общеобразовательных школ.....	86
Плещев В. В. Классификация и анализ содержания образования в области программирования и баз данных	96

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ106

Кузьмин К. В. Национальные учительские школы и проблемы христианизации уральских народов (конец 1860-х – начало 1900-х гг.)106

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ116

Кирикова З. З., Тарасюк О. В. Педагогическое проектирование в контексте социального проектирования.....116

КОНСУЛЬТАЦИИ.....131

Захаровский А. В. Миф о «кулаке». Термин «кулак» и его отношение к социальным типам крестьянства.....131

ДИСКУССИИ137

Федотов В. А. Высшее общее образование: социально-экономический аспект концепции137

АВТОРЫ НОМЕРА141

НОВЫЕ КНИГИ142

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СООБЩЕНИЯ144

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, Н. А. Ушениной

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

23 апреля 2003 г. состоялось выездное заседание Бюро Уральского отделения Российской академии образования в Челябинском государственном агроинженерном университете.

Повестка заседания:

1. Управление качеством профессионального образования в системе «профессиональное училище – профессионально-педагогический колледж – инженерно-педагогический факультет в вузе».

Докл: доктор педагогических наук, профессор Н. Н. Булынский

2. Теоретические основы построения измерителей качества знаний обучающихся.

Докл. доктор педагогических наук, профессор Н. Н. Тулькибаева

3. Разное.

3.1. Об открытии института ноосферного образования УрО РАО.

Докл. Е. Н. Литвинова

3.2. Рассмотрение заявлений о принятии в ассоциированные члены Отделения.

Докл. Е. Н. Литвинова

На заседании присутствовало 8 членов Бюро Уральского отделения Российской академии образования, ректор Челябинского государственного агроинженерного университета В. В. Бледных, представители Управления образования и науки г. Челябинска, доктора педагогических наук, профессора университетов из Уфы, Челябинска, представители начальных, средних профессиональных учебных заведений г. Челябинска (всего 25 человек).

Заслушав и обсудив доклад доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой педагогики и психологии Челябинского государственного агроинженерного университета Н. Н. Булынского «Управление качеством профессионального образования в системе «профессиональное училище – профессионально-педагогический колледж – инженерно-педагогический факультет в вузе» Бюро отмечает актуальность данных исследований, проводимых Челябинским государственным агроинженерным университетом и Южно-Уральским научно-образовательным центром РАО и рекомендует расширить

масштабы исследования; активизировать деятельность руководителей профессиональных учебных заведений по внедрению результатов исследования.

Заслушав и обсудив доклад доктора педагогических наук, профессора, заведующей кафедрой педагогики Челябинского государственного педагогического университета Н. Н. Тулькибаевой «Теоретические основы построения измерителей качества знаний обучающихся», Бюро решило одобрить и рекомендовать продолжить ведущиеся в Челябинском государственном педагогическом университете исследования по данной теме, как актуальные и направленные на решения задач модернизации системы образования, а также рекомендовать органам управления образованием использовать предложенную теорию разработки измерителей качества знаний обучающихся в учебный процесс учреждений профессионального образования.

Рассмотрев ходатайство Южно-Уральского государственного университета, Бюро УрО РАО приняло решение об открытии на базе университета Института ноосферного образования Уральского отделения Российской академии образования.

Решением Бюро Тюменский государственный университет принят ассоциированным членом УрО РАО.

Решение заседания бюро УрО РАО № 18 от 23.04.03 г.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ УЧИЛИЩЕ – ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ – ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ В ВУЗЕ»

Заслушав и обсудив доклад доктора педагогических наук, профессора Н. Н. Булынского «Управление качеством профессионального образования в системе «профессиональное училище – профессионально-педагогический колледж – инженерно-педагогический факультет в вузе», Бюро отмечает, что в Челябинском государственном агроинженерном университете (ЧГАУ) на кафедре педагогики и психологии и Южно-Уральском научно-образовательном центре РАО в рамках выполнения научно-исследовательской темы плана Уральского отделения РАО по программе «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» ведутся теоретико-прикладные изыскания в области управления качеством образования в профессиональных учебных заведениях.

По данной проблеме в ЧГАУ с 1993 г. действует научно-методическая лаборатория, в составе которой работает свыше 30 директоров и преподавателей системы начального, среднего и высшего профессионального образования (базовые учебные заведения – Челябинский профессионально-педагогический колледж (директор – С. А. Баландин), колледж промышленной автоматики (директор – В. И. Савинов), профессиональное училище № 112 (директор – В. П. Заварухин), кафедра педагогики и психологии ЧГАУ (зав. кафедрой – Н. Н. Булынский)).

Совместно с Главным управлением образования и науки Челябинской области, ЮУНОЦ РАО, отделом координации деятельности учебных заведений высшего и среднего профобразования ГУОиН на базе ЧГАУ проведены расширенные заседания кафедры педагогики и психологии (1998–2000), круглый стол «Преемственность НПО – СПО – ВПО на региональном уровне» (2001), региональная научно-практическая конференция «Профессиональное образование: проблемы, поиски, решения» (2001), выездное заседание Отделения базового профессионального образования РАО (2002).

По результатам исследования выпущены 3 монографии, 8 сборников научных трудов ЧГАУ, 2 сборника в ЮУНОЦ РАО, опубликованы свыше 60 статей в научных изданиях, 12 научно-методических брошюр серии «В помощь руководителю», «В помощь преподавателю» в ЮУНОЦ РАО, защищены 3 докторские и 13 кандидатских диссертаций.

Концептуальные положения исследования базируются на идее о широком распространении среди руководителей профессиональных учебных заведений знаний об управлении качеством образования:

- управление качеством образования ориентировано на достижение в учебном заведении синергетического эффекта путем создания корреляционной организационной структуры, позволяющей регулировать показатели образовательного процесса и уровень подготовки специалистов;
- исходной позицией руководителей должен стать ориентир на новую модель специалиста, в которой интегрированы особенности его личности и деятельности;
- основными функциями управления качеством профессионального образования являются разработка стратегии развития учебного заведения, проектирование, мониторинг и обеспечение системы качества образования;
- ведущей задачей руководителей должна стать установка на установление факторов позитивной корреляции между результатами деятельности всех участников образовательного процесса;
- предметом управления является процесс определения качества исходного, промежуточного и конечного результатов образовательного процесса, как процедура измерения и оценивания, обеспечивающая точность информации об их качестве;
- средством управления – механизмы самоорганизации и самооценки на основе ценностно-ориентированного единства участников педагогического процесса; вариативный инструментальный комплекс интегративных показателей качества профессионального образования, сочетающий атрибутивные и функциональные свойства оцениваемых процессов и объектов; постоянное отслеживание и регулирование показателей качества.

Все это и предполагает формирование у руководителей профессиональных учебных заведений мышления, связанного с управлением качеством образования.

В рамках системы НПО – СПО – ВПО разработаны и реализованы структура, содержание преимущественных программ непрерывной профессионализации руководителей; выявлены организационно-педагогические условия их профессионального развития; апробированы средства повышения коммуникативной компетентности субъектов и объектов профессионально-управленческой деятельности.

Вместе с тем, Бюро УрО РАО отмечает озабоченность общим состоянием дел в вопросах стандартизации в системах общего и профессионального образования, существующими подходами к управлению качеством образования в России, не отвечающим на данном этапе современным требованиям в свете модернизации системы образования.

Исходя из выше изложенного, Бюро Уральского отделения РАО **решило**:

1. Отметить актуальность исследований, проводимых Челябинским государственным агроинженерным университетом (научный руководитель – Н. Н. Булынский) и Южно-Уральским научно-образовательным центром РАО

(директор – С. Е. Матушкин) по теме «Управление качеством профессионального образования в системе «профессиональное училище – профессионально-педагогический колледж – инженерно-педагогический факультет в вузе», и рекомендовать расширить масштабы данного исследования.

2. Активизировать деятельность руководителей профессиональных учебных заведений, участвующих в эксперименте, по внедрению результатов исследования и привлекать новых руководителей из других регионов Уральского федерального округа (Отв. Н. Н. Булынский).

3. По итогам исследования издать научно-методический комплекс для руководителей учреждений системы профессионального образования. (Отв. Н. Н. Булынский, срок – декабрь 2003 г.).

Председатель УрО РАО, член-корреспондент РАО

Г. М. Романцев

Ученый секретарь

Е. Н. Литвинова

Решение заседания бюро УрО РАО № 19 от 23.04.03 г.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ИЗМЕРИТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Заслушав и обсудив доклад доктора педагогических наук, профессора Н. Н. Тулькибаевой, кандидата педагогических наук А. Э. Пушкарева «Теоретические основы построения измерителей качества знаний обучающихся», Бюро УрО РАО отмечает, что в ходе исследования:

- разработаны теоретические основы построения измерителей на основе структурирования учебного материала;
- разработана методика построения измерителей качества знаний на основе структурирования учебного материала;
- предложены структурные формулы параграфа, главы, раздела учебника;
- впервые выполнен анализ школьных учебников на основе структурных формул;
- проведен анализ учебников на полноту отражения государственного образовательного стандарта;
- на основе построенных структурных формул и определения связей между отдельными элементами удалось проследить динамику развития физического знания;
- разработаны измерители на основе структурных формул параграфа, главы, раздела учебника, позволяющих учителям оценить степень овладения учащимися каждого структурного элемента;
- создана система измерителей для объективного оценивания уровня усвоения элементов знания каждым учащимся;
- усовершенствован процесс преподавания и учения. Результаты оценивания соотносятся с уровнями достижений, определенными в национальных стандартах;
- проведена оценка образовательных достижений на различных этапах обучения: входном, промежуточном, итоговом;
- измерители, разработанные на основе структурированного материала, использовались для экспертизы учебных достижений учащихся школ г. Челябинска;
- разработанные измерители опубликованы в центральной печати (пособия для учителей);

- две работы приняты к печати в издательстве «Просвещение» (пособия для учащихся);

- предложены измерители для единого государственного экзамена.

Бюро УрО РАО считает, что для получения информации об образовательных достижениях школьников по учебным предметам необходимы специально разработанные измерители, позволяющие получить достаточно полную и объективную информацию о состоянии подготовки учащихся по учебным предметам. При этом важно обеспечить получение информации о достижении учащимися уровня обязательной подготовки, что позволит судить о выполнении требований стандарта по каждому учебному предмету. Кроме того, в условиях модернизации структуры и содержания образования важно обеспечить получение информации о достижении повышенного уровня подготовки, что позволит судить об эффективности изменений происходящих в образовании. Бюро УрО РАО отмечает, достаточно перспективным проведение исследования в области создания измерителей на основе структурирования учебного материала, в связи, с чем рекомендует:

- активизировать исследования, связанные с разработкой измерителей, позволяющих выявить факторы, непосредственно влияющих на качество образовательных достижений;

- создать методическое обеспечение для разработки нового поколения стандартизованных измерителей, адекватных компетентностному подходу к построению содержания общего образования и комплексной оценке результатов учебной деятельности школьников;

- разработать измерители позволяющие оценить уровень образовательных достижений и связанные с ним возможности выпускников (обладание определенной компетенцией для обоснованного и ответственного принятия самостоятельных решений в различных жизненных сферах, готовность и способность к выполнению определенных социальных функций, к продолжению образования и к участию в профессиональной деятельности в одной или нескольких областях);

- провести стандартизацию требований к измерителям, для сопоставления результатов промежуточного контроля с результатами единого государственного экзамена.

Исходя из вышеизложенного, Бюро Уральского отделения РАО решило:

1. Одобрить и рекомендовать продолжить ведущиеся в Челябинском государственном педагогическом университете исследования по теме «Теоретические основы построения измерителей качества знаний обучающихся» (научный руководитель Н. Н. Тулькибаева) как актуальные и направленные на решения задач модернизации системы образования.

2. Рекомендовать создать типовой банк стандартизованных измерителей учебных достижений нового поколения. (Отв. Н. Н. Тулькибаева, срок – декабрь 2003 г.)

4. Подготовить монографию по теоретическим основам проектирования измерителей на основе структурированного материала. (Отв. Н. Н. Тулькибаева, срок – декабрь 2003 г.)

5. Рекомендовать органам управления образованием использовать предложенную теорию разработки измерителей в учебный процесс учреждений профессионального образования.

Председатель УрО РАО, член-корреспондент РАО

Г. М. Романцев

Ученый секретарь

Е. Н. Литвинова

Выступления
на пленарном заседании
XXV Пленума Учебно-
методического объединения
по профессионально-
педагогическому образованию
и X научно-практической
конференции

«ИННОВАЦИИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ОБРАЗОВАНИИ»

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАСТЕРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Г. Н. Жуков

Происходящие сегодня изменения во всех сферах жизни общества своеобразно отражаются на состоянии образования, содержании, организации и результатах подготовки квалифицированных рабочих и специалистов для предприятий и организаций. Эти результаты неотделимы от уровня и качества подготовки профессионально-педагогических кадров для системы начального профессионального образования (НПО) и, в частности, мастеров профессионального обучения – ключевых фигур профессиональных училищ. Реализация лично ориентированного и компетентностного подходов в профессиональном образовании требует пересмотра существующей теории и практики процесса профессиональной подготовки, а также формирования профессиональной готовности студентов профессионально-педагогических колледжей и техникумов к будущей деятельности мастера профессионального обучения как результата подготовки.

Профессиональная готовность выпускников средних профессионально-педагогических учебных заведений к профессионально-педагогической деятельности в современных условиях предстает как комплекс личностных и функциональных качеств человека, механизм формирования которых сегодня совершенно иной, чем у предыдущих поколений. Поэтому формирование данных качеств специалиста выступает как целостный социально-педагогический процесс в условиях непрерывного профессионально-педагогического образования.

Однако многие выпускники индустриально-педагогических техникумов и профессионально-педагогических колледжей пока не обладают необходимыми личностными и профессиональными качествами, позволяющими им успешно трудиться в современных профессиональных учебных заведениях, имеющих статус профессиональных училищ, технических лицеев, центров непрерывной подготовки и т. п. Как показывает анализ работы молодых специалистов в учебных заведениях системы НПО, многие из них не готовы в полной мере организовывать производственное обучение практику с учетом требований рыночной экономики и общаться с работодателями, формировать у учащихся профессионально важные личностные качества, которые впоследствии обеспечат им конкурентоспособность в условиях современного производства; организовывать внеучебную деятельность учащихся в сфере досуга и здорового образа жизни и т. д., о чем справедливо отмечается в известном издании «Профес-

сиональная педагогика» [8, с. 893]. Более 30% выпускников, по данным Кемеровской области и других областей, профессионально-педагогических колледжей и техникумов не закрепляются на педагогической работе в профессиональных училищах (ПУ) именно из-за отсутствия отмеченных качеств и поэтому переориентируются на другие сферы деятельности (это показали результаты специальных исследований).

Несоответствующая сегодняшнему состоянию общества профессиональная квалификация мастеров профессионального обучения приводит к противоречию между предложенной свободой в принятии профессиональных решений и неумением распорядиться этой свободой; между требованиями государства, общества и производства, предъявляемыми к профессиональному уровню подготовки и возможностями их выполнения существующим кадровым корпусом мастеров профессионального обучения; между существующими общими квалификационными требованиями и востребованными сегодня личностными, профессионально важными качествами. Обостряется противоречие между существующей в регионах потребностью в мастерах профессионального обучения, отвечающих сегодняшним социально-экономическим условиям развития общества, и возможностью обеспечить масштабы такой подготовки.

Надо признать, что сегодня осуществляются определенные действия по изменению сложившегося положения в системе подготовки мастеров профессионального обучения для системы начального профессионального образования. Так, в 1997 г. разработан и принят временный Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 0308 – Профессиональное обучение; в 2002 г. утверждена новая редакция этого госстандарта, в котором существовавшая квалификация – мастер производственного обучения – заменена на мастера профессионального обучения, т. е. учителя профессии; в 2002 г. также утвержден госстандарт СПО с квалификацией «Педагог профессионального обучения»; часть средних профессиональных учебных заведений преобразована в профессионально-педагогические колледжи; разработана Концепция развития профессионально-педагогического образования (в том числе и среднего профессионально-педагогического образования); внедряются в ряде регионов Программы развития социального партнерства, позволяющие повысить качество подготовки специалистов и т. д.

В целом, современное состояние системы среднего профессионально-педагогического образования можно охарактеризовать как состояние направленного поиска, «естественного эксперимента», поэтому она нуждается в разработке педагогических основ общей системы подготовки мастеров профессионального обучения, формирования их профессиональной готовности к профессионально-педагогической деятельности.

И если учесть, что ежегодно более 25% штатных должностей мастеров профессионального обучения остаются в учреждениях начального профессионального образования вакантными, то можно понять особую актуальность данной проблемы (данные по Кемеровской области и др. областям). Таким об-

разом, важнейшим условием решения многих вопросов, возникающих в профессионально-технических учебных заведениях, связанных с адаптацией, закреплением и повышением отдачи молодых специалистов (мастеров профессионального обучения), выступает **формирование их профессиональной готовности к деятельности** в современных условиях.

Проблема профессиональной готовности студентов средних профессионально-педагогических учебных заведений к деятельности мастера профессионального обучения приобретает сегодня важное общественно-государственное значение. Ее решение будет способствовать повышению качества подготовки профессионально-педагогических работников для системы начального профессионального образования и, как следствие, повышению качества подготовки рабочих для народного хозяйства. На что нацеливают нас сегодня «Концепция модернизации Российского образования» и решение коллегии Министерства образования «О состоянии и перспективах развития профессионально-педагогического образования» 2002 г.

Таким образом, проведенный анализ рассматриваемого вопроса показывает, что можно выделить следующие проблемы формирования профессиональной готовности студентов к деятельности мастера профессионального обучения:

1. Социально-педагогические проблемы, обусловленные противоречиями между требованиями общества и состоянием процесса подготовки мастеров профессионального обучения для системы НПО.
2. Понятийно-методологические проблемы.
3. Теоретические проблемы.
4. Технологические проблемы процесса формирования профессиональной готовности.

Остановимся на том, как мы решаем эти проблемы в нашем образовательном комплексе непрерывного профессионально-педагогического образования в г. Кемерово, включающем профессиональные училища, профессионально-педагогический колледж и филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Решение первой проблемы, как уже отмечалось выше, связано с необходимостью удовлетворения потребности общества и системы НПО в получении мастера профессионального обучения, востребованного сегодня в профессиональных училищах.

Понятийно-методологические проблемы мы разработали, определив понятие сущности, содержание и структуру профессиональной готовности, основываясь на системном, деятельностном и отчасти синергетическом подходах. Выделяя структуру профессиональной готовности, мы принимали во внимание то, что сегодня в результате подготовки студентов к деятельности мастера профессионального обучения доминирует профессиональная подготовленность, т. е. определенная система профессиональных знаний, умений и навыков. В то же время формирование профессиональной готовности позволяет включить

7в этот круг знаний, умений и навыков еще и профессионально важные личностные свойства и качества будущего мастера профессионального обучения. В этом случае профессиональная готовность будущего мастера профессионального обучения выступает как цель и результат процесса профессиональной подготовки.

Рассматривая теоретические проблемы формирования профессиональной готовности мастера профессионального обучения, мы выявили педагогические закономерности и принципы этого процесса, разработали педагогические условия.

Решение технологических проблем процесса формирования профессиональной готовности студентов к деятельности мастера профессионального обучения связано с разработкой определенных технологических траекторий, которые позволяют использовать как традиционные, так и личностно ориентированные технологии обучения.

Рассмотрев подходы к решению выделенных проблем, остановимся на некоторых теоретических и практических аспектах процесса формирования профессиональной готовности будущего мастера профессионального обучения в средних профессионально-педагогических образовательных учреждениях.

Существующая система подготовки мастеров профессионального обучения для НПО России в основном опирается на традиционный подход. В основе такого подхода лежат когнитивная и деятельностная парадигмы профессионального образования, позволяющие реализовать основные положения Государственного образовательного стандарта. Таким образом, формирование и развитие основных составляющих структуры личности будущего мастера профессионального обучения осуществляется, в основном, на уровне знаний, умений и навыков (согласно стандарту), развития интеллектуальных качеств, познавательной активности – как правило, это называют профессионально-педагогической подготовленностью.

В то же время современная социально-экономическая ситуация коренным образом изменяет социальную роль мастера и систему его взаимоотношений в ученических и педагогических коллективах системы НПО. Возникает целая цепь проблем, в основе которых лежат противоречия между требованиями, отвечающими современным социально-экономическим условиям развития общества и возможностью их выполнения существующим кадровым корпусом мастеров профессионального обучения.

К исследованию проблемы готовности в разное время и с различных позиций в своих исследованиях обращались С. Н. Архангельский, Ю. К. Бабанский, Е. П. Белозерцев, К. М. Дурай-Новакова, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. Г. Ковалев, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов, В. А. Стастенин и др.

Значительный вклад в разработку психологических основ готовности внесли ученые Б. К. Ананьев, Л. И. Божович, Ш. И. Ганелия, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе и др.

Понятие «готовность» связано с понятием «подготовка», но они не являются синонимами, хотя между собой взаимозависимы и взаимообусловлены, потому что тот или иной компонент готовности специалиста во многом определяется именно тем, какую он проходил подготовку. Неслучайно под понятием «подготовка» понимается динамический процесс, конечной целью которого является формирование такого интегративного качества личности, каким выступает готовность.

Для успешного овладения любым видом деятельности или выполнения ее необходимо, чтобы у человека была сформирована готовность именно к этой деятельности. Таким образом, готовность к деятельности является одной из главных предпосылок ее осуществления. К проблеме готовности с различных позиций исследователи обращаются в основном в XX в. Сначала это была разработка вопросов готовности на уровне физиологических и нейрофизиологических механизмов, затем психологических, и в настоящее время чаще всего встречается интегративный подход, который определяет собственно педагогический подход. В основном же исследователи проблемы готовности связывают ее с развитием теории деятельности.

Вопросы формирования готовности к деятельности рассматриваются исследователями в различных направлениях. Различают готовность к деятельности, готовность к труду, готовность к различным видам деятельности. Формирование готовности к педагогической деятельности в психолого-педагогической литературе анализируется также в различных аспектах: рассматривается формирование готовности учащихся общеобразовательной школы к тем или иным составляющим учебно-познавательной деятельности, а также вопросы в области общей теории готовности учащихся к труду (П. Р. Атутов, А. А. Вайсберг, Ю. К. Васильев, А. И. Кочетов, В. В. Сериков, А. Н. Тубельский и др.). Анализируется готовность к различным составляющим ее компонентам или функционально-прикладных составляющих, например, это относится к работам по профессиональной направленности (М. Я. Виленский, Т. А. Воробьева, В. Н. Голубева, Т. С. Деркач и др.), мотивации (Н. В. Кузьмина, О. Н. Краснопоредцева, А. Н. Садькова и др.), профессиональной компетентности (Н. В. Кузьмина, В. Р. Попова, А. И. Щербакова и др.); исследуется процесс готовности студентов профессиональных учебных заведений к различным видам деятельности: Г. А. Вахромеева – готовность к природоохранной деятельности, Г. Н. Жуков – готовность к коллективной трудовой деятельности, Н. И. Якушева – готовность к идейно-политическому воспитанию, А. В. Кондрашова – нравственно-психологическая готовность, С. В. Середенко – готовность к военно-профессиональной деятельности, Г. Н. Коджаспирова – готовность к профессиональному самообразованию, Б. Познер – готовность к самоопределению, Е. И. Антипова, Р. И. Пеньков – готовность к работе классного руководителя, Е. Г. Шаин – готовность к работе в сельской школе, Т. Ф. Садчиков – готовность к решению воспитательных задач и др. На уровне теории формирования готовности будущих педагогов имеются исследования, в том числе диссертационные, в кото-

рых анализируется готовность к педагогической деятельности в целом: К. М. Дурай-Новаковой, О. И. Коломок, В. Ш. Масленниковой, А. Г. Мороз, С. А. Николаенко и др.

Большинство исследователей рассматривают готовность как особое психическое состояние, синтез свойств личности, социальную установку личности, сложное интегративное качество личности, целенаправленное поведение человека; состояние мобилизации всех психофизических систем человека и др. Как видим, содержание понятия готовности достаточно разносторонне.

Несмотря на некоторые несовпадения в теоретических подходах к интерпретации феномена готовности и ее структуры, она рассматривается во всех исследованиях как первичное и обязательное условие успешного выполнения любой деятельности.

При исследовании проблем готовности выделяются следующие подходы: личностный, функциональный и психофизиологический.

При личностном подходе готовность рассматривается как проявление индивидуально-личностных качеств, обусловленных характером предстоящей деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. С. Выготский, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, В. С. Мерлин, С. А. Рубинштейн и др.).

Функциональный подход рассматривает готовность как предстартовую активизацию психических функций, умение мобилизовать необходимые физические и психические ресурсы для реализации деятельности, т. е. необходимые знания, умения и навыки (Ф. Генов, Е. П. Ильин, Н. Д. Левитов, А. С. Нерсисян, В. Н. Пушкин и др.).

Психофизиологический подход к готовности рассматривает ее как своеобразное повышение функциональной активности нервной системы субъекта деятельности.

Существует также и интегративный подход к готовности с точки зрения интеграции перечисленных выше подходов (А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.).

Готовность к педагогической деятельности, по утверждению многих исследователей, в целом не отличается от готовности к любой другой деятельности. Поэтому в определении готовности к педагогической деятельности могут быть использованы выводы, полученные для деятельности вообще, но при наличии учета определенных особенностей педагогического труда.

Профессиональная готовность, то есть готовность к конкретной профессиональной деятельности, определяется сущностью свойств и состояний личности, согласно рассмотренным ранее подходам. В то же время, профессиональная готовность не может рассматриваться как сумма определенных качеств личности, скорее всего это интегративная характеристика. Личностные качества к тому же находятся в динамическом взаимодействии друг другом и психическими состояниями. В структуру готовности, кроме этого, входят мотивы, интересы, склонности, убеждения, намерения, которые характеризуют профессиональную готовность к конкретной профессиональной деятельности.

При этом большое значение имеет выполнение деятельности не как таковой, а при условии ее оптимальности, то есть наивыгодной для конкретного времени и условий.

В отношении решения вопроса содержательной стороны и структурных компонентов готовности к деятельности могут быть использованы различные подходы. Так, в основу может быть положена модель деловых качеств будущего специалиста, экспертная оценка деловых и профессиональных качеств специалиста, требования Государственного образовательного стандарта (учебные планы, программы и т. п.), специфика профессиональной деятельности вообще и др.

Содержание профессиональной готовности, безусловно, определяется тем, какими подходами руководствуется исследователь, поэтому мы в основу определения сущности понятия профессиональной готовности положили изложенные выше подходы: личностный, функциональный и психофизиологический подходы, или иначе – интегративный подход. При этом считаем, что в структуре готовности могут быть выделены следующие компоненты: мотивационный, ориентационный, операциональный, психофизиологический, социально-психологический, которые отражают структуру личности специалиста на различных уровнях организации и с учетом будущей профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент включает в себя положительное отношение к профессии, осознание ценности и престижности своего труда, желание заниматься именно этой деятельностью и другие устойчивые профессиональные мотивы.

Ориентационный компонент – это интерес, склонность и убеждения к профессиональной деятельности, знания и представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, а также мировоззрение личности, нравственные установки.

Операциональный компонент выражается во владении способами и приемами деятельности, синтеза знаний, умений и навыков, необходимых для ее выполнения.

Психофизиологический компонент включает необходимое функциональное состояние организма, обеспечивающее предпосылки выполнения профессиональной деятельности. Любая деятельность предъявляет свои требования к памяти, мышлению, воображению, способностям. Этот компонент обеспечивает также волевые процессы посредством целеустремленности, настойчивости, самообладания, решительности, выдержки и т. д.

Социально-психологический компонент обеспечивает адекватное поведение и деятельность личности в социальных группах и в социуме посредством коммуникативности, интерактивности, перцепции.

Исходя из приведенной структуры профессиональной готовности будущего специалиста и ее отдельных компонентов, определим профессиональную готовность студента к деятельности мастера профессионального обучения как

динамическую, интегративную систему личностных образований, включающую функциональный, личностный и психофизиологический уровни организации, обеспечивающие оптимальное выполнение поставленных целей деятельности.

Анализ различных типов и видов деятельности человека позволил сформировать плоскостную и объемную модели профессиональной готовности к деятельности. Так, объемная модель представляет собой готовность к определенному типу деятельности человека, которая, в свою очередь, состоит из различных видов деятельности. Плоскостная модель позволяет представить готовность к одному из видов деятельности. Обе структуры позволяют оценить готовность на следующих уровнях сформированности: элементарном, функциональном и системном.

Такое понимание готовности позволяет несколько по-иному взглянуть на профессиональную подготовку мастера профессионального обучения в современных условиях. На основе выделенных видов деятельности специалиста и понятия профессиональной готовности разрабатывается конкретная структура профессиональной готовности к деятельности, модель специалиста, осуществляется моделирование процесса формирования профессиональной готовности, разрабатываются технологии обучения.

В нашем исследовании по теме: «Формирование профессиональной готовности студентов к деятельности мастера профессионального обучения» мы разработали структуру и содержание профессиональной готовности мастера. Это позволило проанализировать особенности подготовки мастера профессионального обучения по отдельным видам профессионально-педагогической деятельности (учебно-производственной, воспитательной, учебно-методической, организационно-управленческой, эксплуатационно-обслуживающей) и создать модель профессиональной готовности мастера профессионального обучения в целом.

Это, в свою очередь, определило соответствующую диагностику и более обоснованный выбор этапов процесса формирования профессиональной готовности мастера профессионального обучения как интегративного качества личности и, соответственно, технологии обучения. В итоге все это повлияло на качество подготовки будущего специалиста.

При рассмотрении процесса формирования профессиональной готовности, ее структуры и содержания отмечалось, что формирование готовности к деятельности осуществляется в рамках личностного подхода и направлено на развитие активности личности, ее саморазвитие, самоуправление и самореализацию. Исходя из этого, нетрудно видеть, что объектами развития готовности личности являются ее компоненты: мотивационный, ориентационный, психофизиологический, социально-психологический и операциональный.

Анализ ведущих парадигм профессионального образования показывает, что когнитивная и деятельностная парадигмы, применяемые в средней профессиональной школе, являются необходимыми, но недостаточными для фор-

мирования профессиональной готовности мастера профессионального обучения. Данные парадигмы позволяют формировать в основном операциональный компонент готовности, а личностные аспекты при этом сводятся к формированию познавательной мотивации, познавательных способностей и накоплению опыта. Таким образом, достаточная часть компонентов профессиональной готовности, в сущности, затрагивается незначительно и не развивается.

Наиболее значимой для формирования готовности и ее компонентов является личностно ориентированная парадигма, которая в качестве концептуального положения и главной цели имеет личностное и профессиональное развитие обучаемых как органическое целое [10, с. 40]. Это положение совпадает с сущностью процесса формирования профессиональной готовности, итогом которого является развитие такое личностного качества, как готовность к деятельности.

Личностно ориентированные технологии обучения, положенные в основу формирования профессиональной готовности в наибольшей степени удовлетворяет процессу развития личности. Все многообразие методов и форм организации взаимодействия педагогов и учащихся в рамках данных технологий, по нашим исследованиям, можно свести к пяти группам, каждая из которых ориентирована на развитие и обогащение компонентов профессиональной готовности мастера профессионального обучения.

Первую группу составляют технологии формирования мотивационной готовности мастера профессионального обучения: обеспечение оптимального педагогического общения; опора на положительные и впечатляющие примеры деятельности мастера профессионального обучения; ориентация на практические результаты профессионально-педагогической деятельности мастера профессионального обучения; формирование общественно значимого характера деятельности мастера профессионального обучения.

Вторую группу составляют технологии формирования профессионально-педагогической направленности мастера профессионального обучения: формирование профессионального интереса и обеспечение развития склонности к деятельности мастера профессионального обучения; знакомство с особенностями педагогической профессии мастера профессионального обучения; формирование профессионального мировоззрения, характерного для деятельности мастера профессионального обучения; формирование убеждений в выбранной профессии мастера профессионального обучения; формирование имиджа педагогического работника; тренинг намерений в продолжение освоения профессии педагога профессионального обучения.

Третью группу образуют технологии формирования знаний, умений, навыков и профессионального опыта мастера профессионального обучения. Здесь мы использовали лекционно-семинарские занятия, комбинированные уроки, уроки-экскурсии, интегративные и бинарные уроки в их традиционной когнитивной и деятельностной направленности. Но основной упор мы делаем на использование технологий, построенных на диалогических взаимодействии-

ях, которые позволяют реализовать интерактивный и фасилитационный подходы (Э. Ф. Зеер), характерные для личностно ориентированного образования. Были выделены три группы методов, которые использовались при различных формах обучения.

1. Для фронтальной формы обучения: комментирование, рецензирование (устное и письменное), обсуждение, конференции, диспуты, дискуссии. Для данных технологий характерно включение в диалогическое взаимодействие только части учащихся под непосредственным руководством преподавателя.

2. Для групповой формы обучения: групповая работа, деловые игры, организационно-деятельностные игры, парная работа постоянного состава, КВН, турниры. В этом случае в диалогическое взаимодействие включается основная масса учащихся, а преподаватель исполняет роль организатора, мобилизуя их на совместную работу.

3. Для коллективной формы обучения: парная работа с частичной сменной состава, парная работа с полной сменой состава, диалогические сочетания, коллективная познавательная деятельность, коллективная мыслительная деятельность. Здесь в диалогическое взаимодействие включены все учащиеся, а преподаватель исполняет роль организатора-консультанта и координатора совместной деятельности.

Мы использовали также и уже апробированные во многих экспериментах различных педагогов-исследователей такие технологии, как тренинги, которые ориентированы на развитие интеллектуальных умений и способностей, проблемно-развивающие и эвристические технологии.

Четвертую группу составляют технологии, направленные на развитие профессионально значимых свойств и качеств мастера профессионального обучения: тренинги внимания и наблюдательности; тренинги координации движения, характерные для соответствующей специализации; тренинги саморегуляции психических состояний и др.

Пятую группу составляют технологии, направленные на развитие профессиональной важных качеств и ключевых квалификаций мастера профессионального обучения: тренинги личностного роста; тренинги рефлексии и самопознания; психологический тренинг «Эффективное общение»; социально-психологический тренинг «Основные навыки поведения на рынке труда» и др.

Проведенный анализ процесса формирования профессиональной готовности студентов к деятельности мастера профессионального обучения на основе личностно ориентированного подхода позволяет более основательно взглянуть на процесс его подготовки и используемые при этом средства, методы и формы обучения и воспитания. При этом важно то, что оптимизация процесса формирования профессиональной готовности происходит в ходе профессиональной подготовки, одним из важных условий которой является использование личностно ориентированных технологий обучения и воспитания. Главной целью таких технологий является развитие личности студента, которая выступает системообразующим фактором организации всего процесса подготовки

мастера профессионального обучения; педагоги и студенты являются субъектами педагогического процесса; ведущими мотивами являются саморазвитие и самореализация всех субъектов, а формирование прочных знаний, умений и навыков, личностных качеств становится условием обеспечения профессиональной компетенции личности будущего специалиста.

Диагностирование профессиональной готовности производилось на основе разработанных критериальных показателей. В качестве критериев были выбраны ключевые квалификации мастера профессионального обучения, которые позволяют в определенной мере охарактеризовать уровень того или иного компонента готовности. Определены признаки ключевых квалификаций и методы их диагностики. Разработана компьютерная программа, которую мы называли «Комплекс-тест» и которая обеспечивает сопровождение процесса формирования профессиональной готовности.

В процессе практической реализации основных концептуальных положений профессиональной готовности студентов к деятельности мастера профессионального обучения стала разработка нового проекта Положения о мастере профессионального обучения, подготовлена и утверждена Министерством образования РФ примерная учебная программа по дисциплине общая и профессиональная педагогика», в издательстве ИРПО (г. Москва) выходит в свет учебное пособие «Основы педагогических знаний мастера производственного обучения», подготовлена монография «Формирование профессиональной готовности студентов к деятельности мастера профессионального обучения», разработаны предложения по внесению изменений в содержание Государственного образовательного стандарта СПО по специальности 0308 – Профессиональное обучение (по отраслям).

Литература

1. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки. – М.: Педагогика, 1989.
2. Дурай-Новикова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... д-ра пед наук. – М., 1983.
3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. – Минск, 1981.
4. Кондрашова Л. В. Воспитание нравственно-психологической готовности студентов к педагогической деятельности // Сов. педагогика, 1984. № 5.
5. Левитов Н. Д. О психологическом состоянии человека. – М.: Просвещение, 1964.
6. Мороз А. Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у будущих учителей: Психолого-педагогические основы совершенствования специалистов в университете. – Днепрпетровск, 1980.

7. Пономаренко В. Г. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект. – Минск. 1985.
8. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999.
9. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск, 1976.
10. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки ремесленников-предпринимателей / Э. Ф. Зеер, В. А. Водеников, Н. А. Доронин, П. Ф. Зеер, И. А. Колобков; Под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001.
11. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976.

УДК 378.1
ББК 44.461.0

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, УНИВЕРСИТЕТЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ТИПА И КРИТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

М. И. Потеев

Проанализируем состояние и перспективы развития профессионально-педагогического образования (ППО) в высших учебных заведениях, которые объединены термином «университеты технического типа». Поясним это понятие и при анализе затронем все основные задачи, стоящие перед системой ППО. Особое внимание обратим на реализацию образовательных программ, связанных с кадровым сопровождением разработки и внедрения так называемых критических технологий. В качестве примера технического университета технического типа, в котором реализуются программы ППО, рассмотрим Санкт-Петербургский государственный институт точной механики и оптики (технический университет).

В соответствии с делением образовательных учреждений на учебные заведения общего и профессионального образования в нашей стране созданы и функционируют система педагогического образования и система профессионально-педагогического образования. Первая решает задачу обеспечения педагогическим персоналом учебные учреждения общего образования, вторая – учебные учреждения профессионального образования.

Направления подготовки, которые реализуются в учебных учреждениях второго типа приводят к тому, что современное профессионально-педагогическое образование включает в себя следующие основные составляющие:

- подготовку преподавателей специальных учебных дисциплин, входящих в образовательные программы начального и среднего профессионального образования, то есть подготовку педагогов профессионального обучения [2];
- подготовку и повышение квалификации преподавателей учебных дисциплин, входящих в образовательные программы высшего профессионального образования [3];
- повышение квалификации преподавателей общеобразовательных учреждений в областях, не являющихся предметом их преподавания (компьютерные технологии, теория и практика управления, риторика и т. п.) [5];
- подготовку и повышение квалификации работников, реализующих образовательные программы послевузовского образования (в аспирантуре, ординатуре и адъюнктуре), или так называемое научное образование [4];
- подготовку профессиональных консультантов [9].

Согласно Федеральному Закону Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» имеется три вида высших учебных заведений: университет, академия и институт. В частности, **университет** – это высшее учебное заведение, которое:

- реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования по широкому спектру направлений подготовки (специальностей);
- осуществляет подготовку, переподготовку и (или) повышение квалификации работников высшей квалификации, научных и научно-педагогических работников;
- выполняет фундаментальные и прикладные научные исследования по широкому спектру наук;
- является ведущим научным и методическим центром в области своей деятельности.

За последнее десятилетие наряду с так называемыми «классическими» университетами в нашей стране появилось значительное число университетов, у которых в наименовании присутствуют составляющие, подчеркивающие основное направление подготовки специалистов, например: гуманитарные, медицинские, педагогические, технические, технологические и т. д. Подобные наименования не означают, что в этих вузах не ведется подготовка по другим, кроме отмеченного в наименовании, направлениям: просто по сравнению с основным направлением она имеет меньшие масштабы. Например, во многих технических университетах ведется подготовка специалистов по экономике, в некоторых из них готовят педагогов профессионального обучения, в ряде из них функционируют факультеты повышения квалификации преподавателей вузов.

Ниже под термином «**университет технического типа**» будем понимать, **высшее учебное заведение, которое:**

- **или имеет статус университета и содержит в своем наименовании слова «технический», «технологический», «инженерный», или производные от них, или определяющие какую-либо отрасль техники или технологии;**

- **или относилось до получения статуса университета к группе технических или технологических вузов.**

Другими словами, под термином «университет технического типа» будем понимать такие университеты, в которых преобладает подготовка инженеров, магистров техники и технологии, кандидатов и докторов технических наук и преобладающее большинство научных исследований связаны с решением технических и технологических проблем.

Как отмечено в работе [1], в настоящее время в России подготовку инженерных кадров осуществляют 346 государственных высших учебных заведений, в том числе 64 «классических университета», 12 педагогических вузов, 16 вузов социально-экономического профиля, 12 вузов культуры и искусства, 2 медицинских вуза. Подготовку инженерных кадров осуществляют также 112 негосударственных вузов.

Анализ показывает, что профессионально-педагогическое образование в той или иной форме реализуется в настоящее время в 58 государственных университетах технического типа. С этой точки зрения принципиально важно их участие в разработке, внедрении в практику и обеспечении кадрового сопровождения так называемых **критических технологий**. Это понятие впервые появилось в США как перечень технологических направлений и разработок, поддерживаемых правительством в интересах экономического и военного первенства страны в первую очередь [7].

Перечень критических технологий для нашей страны на период до 2010 г. был утвержден в апреле 2002 г. на совместном заседании Президиума Госсовета, Совета безопасности и Совета по науке и технологиям при Президенте Российской Федерации. Перечень включает 53 наименования, например, такие, как быстрое возведение и трансформация жилья; информационно-телекоммуникационные системы; мониторинг окружающей среды; прецизионные и нанометрические технологии обработки, сборки, контроля; природоохранные технологии, переработка и утилизация техногенных образований и отходов; производство и переработка сельскохозяйственного сырья; энергосбережение.

Понятно, что внедрение в практику критических технологий невозможно без подготовленного квалифицированного персонала. Это необходимо иметь ввиду, решая задачи развития профессионально-педагогического образования в университетах технического типа.

Университеты технического типа, являясь многопрофильными высшими учебными заведениями, явно имеют в системе профессионально-педагогического образования свою нишу. Главное, чтобы образовательные области профессионально-педагогического образования, которые в них реализуются, пересека-

лись с областями подготовки инженерно-технических работников, традиционными для каждого из них.

Первая из задач ППО – **подготовка преподавателей специальных учебных дисциплин, входящих в образовательные программы начального и среднего профессионального образования**, то есть **подготовка педагогов профессионального обучения** – решается в настоящее время в 80 образовательных учреждениях среднего и 57 высшего профессионального образования. В число последних входит 22 университета технического типа, в частности, Красноярский государственный технический университет, Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина, Санкт-Петербургский государственный институт точной механики и оптики (технический университет), Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна, Сибирский государственный технологический университет.

В некоторых из них созданы специализированные подразделения психолого-педагогической подготовки. Примерами последних являются кафедры: инженерной педагогики (АлтГТУ), психологии и педагогики (или педагогики и психологии) (АрхГТУ, БрГТУ, МГАУ), профессиональной педагогики (ИжГТУ), профессионально-педагогического обучения (КургГТУ), теории и методики профессионального образования (ОрГУ), профессиональной педагогики и психологии (ПензГУ), электротехнического инженерно-педагогического образования (СамГТУ), технологий профессионального обучения (СПб ГИТМО (ТУ)), компьютерных образовательных технологий (СПб ГИТМО (ТУ)), профессионального обучения (ЧерГУ, ЯрГТУ).

В структуру некоторых из этих университетов входят специализированные факультеты, например, инженерной педагогики и информатики (АлтГТУ), инженерно-педагогический (БрГТУ, ИжГТУ, КрГТУ, МГАУ), индустриально-педагогический (Филиал КрГТУ в Абакане). В Санкт-Петербургском государственном университете технологии и дизайна в качестве такого специализированного подразделения выступает Северо-Западный профессионально-педагогический институт.

Представляет интерес перечень образовательных отраслей, по которым в университетах технического типа организовано обучение студентов по специальности «Профессиональное обучение». Из образовательных 19 отраслей этой специальности в рассматриваемых университетах представлены 13. Более всего рассматриваемым видом подготовки специалистов охвачена образовательная отрасль «Машиностроение и технологическое оборудование»: обучение по ней ведется в 9-ти университетах. Второе место по охвату занимает образовательная отрасль «Информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии», по которой ведется подготовка в 6-ти университетах. Третье место занимает отрасль – «Экономика и управление», по которой ведется подготовка в 4-х университетах.

По количеству образовательных отраслей, охватываемых тем или иным вузом, лидируют Красноярский государственный технический университет,

Оренбургский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный институт точной механики и оптики (технический университет), Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна. В каждом из них подготовка педагогов профессионального обучения ведется в трех образовательных отраслях. В пяти из 22 рассматриваемых вузов подготовка педагогов профессионального обучения ведется в каких-либо двух образовательных отраслях.

Сопоставление перечня критических технологий с перечнем образовательных отраслей специальности «Профессиональное обучение» показывает, что из всех 19 образовательных отраслей больше всего пересечений с критическими технологиями имеет отрасль «Охрана окружающей среды и природопользование»: с ней насчитывается 9 пересечений. К числу критических технологий, охватываемых этой образовательной отраслью, относятся такие, как «Безопасность атомной энергетики», «Биологические средства защиты растений и животных», «Мониторинг окружающей среды», «Обезвреживание техногенных сред», «Обращение с радиоактивными отходами и облученным ядерным топливом», «Природоохранные технологии, переработка и утилизация техногенных образований и отходов», «Системы жизнеобеспечения и защиты человека», «Снижение риска и уменьшение последствий природных и техногенных катастроф», «Сохранение и восстановление нарушенных земель, ландшафтов и биоразнообразия».

На втором месте по количеству критических технологий, связанных с образовательными отраслями специальности «Профессиональное обучение», находятся отрасли: «Информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии», «Материаловедение и обработка материалов» (по 7 пересечений).

Сопоставление перечней критических технологий и образовательных отраслей специальности «Профессиональное обучение» позволяет также отметить те критические технологии, которые в наибольшей степени охвачены рассматриваемыми образовательными отраслями. К ним относятся прежде всего технологии «Биологические средства защиты растений и животных», «Производство и переработка сельскохозяйственного сырья» (по 3 пересечения); «Прогнозирование биологических и минеральных ресурсов», «Сохранение и восстановление нарушенных земель, ландшафтов и биоразнообразия», «Технология высокоточной навигации и управления движением», «Технологии иммуннокоррекции» (по 2 пересечения).

Сопоставление перечней критических технологий и образовательных отраслей специальности «Профессиональное обучение» позволяет оценить степень перспективности выделяемых в настоящее время образовательных отраслей, с одной стороны, и обозначить новые образовательные отрасли, которые могли бы составить предмет внедрения в систему подготовки педагогов профессионального обучения в университетах технического типа.

Прежде всего обратим внимание на образовательную отрасль «Охрана окружающей среды и природопользование». Как было отмечено выше, с ней

пересекается наибольшее количество критических технологий, а именно 9. В то же время подготовка педагогов профессионального обучения по этой отрасли ведется всего в пяти вузах [10]. Что касается университетов технического типа, то она ведется всего лишь в одном из них – СПб ГИТМО (ТУ).

Как было отмечено выше, на втором месте по числу пересечений с критическими технологиями находятся такие образовательные отрасли, как «Информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии», «Материаловедение и обработка материалов». И если по первой из них подготовка педагогов профессионального обучения ведется в 18 из 92 вузов УМО по ППО, в том числе в 6-ти университетах технического типа, то по второй она ведется в 5-ти вузах, из которых к числу университетов технического типа относятся только два. Очевидно, это говорит о явной недооценки перспектив развития этой образовательной отрасли со стороны руководства УМО по ППО.

Аналогичный вывод можно сделать относительно образовательной отрасли «Электроника, радиотехника и связь»: по ней подготовка педагогов профессионального обучения не ведется ни в одном вузе! В то же время в системе начального и среднего профессионального образования имеется почти 50 учебных заведений, в которых ведется подготовка по специальности 0308 – Профессиональное обучение в образовательной отрасли «Электронная техника, радиотехника и связь».

Вторая составляющая профессионально-педагогического образования связана с **подготовкой и повышением квалификации преподавателей учебных дисциплин, входящих в образовательные программы высшего профессионального образования.**

В частности, задача **подготовки** преподавателей специальных учебных дисциплин для высших учебных заведений решается через реализацию образовательной программы получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» [8]. Программа рассчитана на подготовку к педагогической деятельности в высшем учебном заведении магистрантов, аспирантов (адъюнктов), а также специалистов, имеющих высшее профессиональное образование и стаж научно-педагогической работы не менее 2-х лет. Квалификация «Преподаватель высшей школы» удостоверяется дипломом «О дополнительном (к высшему) образовании».

С целью организации **повышения квалификации преподавателей** вузов на систематической основе в конце 1960-х гг. Минвузом СССР была создана система факультетов и институтов повышения квалификации преподавателей [11]. В настоящее время только по вузам Минобрнауки России эта система охватывает 108 факультетов повышения квалификации преподавателей (ФПКП) высших и средних специальных учебных заведений, 8 институтов по переподготовке и повышению квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений, 13 центров переподготовки и повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений.

Число государственных университетов технического типа, которые подведомственны Минобразованию России и на базе которых функционируют ФПКП, в настоящее время составляет 46. К ним, в частности, относятся: Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д. Ф. Устинова, Казанский государственный технологический университет, Санкт-Петербургский государственный институт точной механики и оптики (технический университет), Уральский государственный технический университет – УПИ, а также Новосибирский, Оренбургский, Пермский, Тамбовский и Читинский государственные технические университеты.

Максимальное количество направлений и специальностей, по которым на ФПКП осуществляется обучение, имеет Московский авиационный институт (государственный технический университет) – 15. Этот же вуз принимает на обучение (по плану Минобразования России) максимальное количество слушателей в год – 300 человек.

К числу направлений и специальностей ФПКП, связанных с психолого-педагогической подготовкой, относятся:

- Современные технологии обучения и контроля (КазГТУ),
- Прикладная информатика социальной психологии (КрГТУ),
- Педагогика и психология высшей школы (МАТИ – РГТУ),
- Методика преподавания технических дисциплин (МГТУ – МАМИ),
- Профессиональная педагогика: теория и практика обучения (ОрГТУ),
- Педагогика и психология высшей и средней специальной школы (ПермГТУ),
- Профессиональное обучение и воспитание (СПб ГИТМО (ТУ)),
- Инженерная педагогика (ТамбГТУ).

В настоящее время перед ФПКП возникла **задача подготовки преподавателей вузов к работе с технологиями дистанционного обучения**. Ее решение в той или иной форме находит отражение в образовательных программах многих ФПКП, но в концентрированном виде представлено в учебных планах ФПКП трех государственных технических университетов: Новосибирского, Уральского (УПИ) и Читинского. В частности, в Новосибирском государственном техническом университете все шесть имеющихся направлений подготовки слушателей ФПКП к работе с технологиями дистанционного обучения непосредственно связаны с проблемами педагогики:

- методика проектирования курса;
- современные информационные технологии в учебном процессе;
- аттестация;
- самоанализ деятельности образовательного учреждения;
- схема тестового контроля;
- оценка качества деятельности преподавателей, методология и практика; методика оценки качества дистанционного обучения.

За последние годы в дополнение к институтам и факультетам повышения квалификации преподавателей вузов в ряде технических вузов страны созданы принципиально новые подразделения – **центры инженерной педагогики** [6]. В настоящее время они функционируют в 15 технических вузах России, из которых 13 относятся к числу университетов технического типа. Среди них: Московский автомобильно-дорожный институт (государственный технический университет), Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина, Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна, Казанский государственный технологический университет.

В центрах реализуются образовательные программы повышения педагогической квалификации преподавателей, имеющих ученую степень, ученое звание и значительные достижения в сфере высшего технического образования и претендующих на присвоение звания «Европейский преподаватель инженерного вуза» («Европедагог»). В центрах ежегодно проходит обучение более 1200 слушателей. Деятельность центров координируется Минобразованием России и Российским мониторинговым комитетом *IGIP*.

Например, на базе Пермского государственного технического университета функционирует Учебный центр Международного общества по инженерному образованию. Он ведет свою деятельность совместно с ФПКП ПГТУ. Обучение на этом ФПКП ведется на основе двухуровневой, модульно-цикловой системы и рассчитано на один или два года занятий. Слушатели факультета имеют возможность пройти аттестацию на звание «Европейский преподаватель – *ING-PAED IGIP* инженерного вуза».

На обеспечение этой возможности нацелена вторая ступень обучения на ФПКП. Она состоит в изучении дисциплины «Компьютерные технологии обучения», подготовке к обучению и профессиональной деятельности в иноязычной среде с прохождением иноязычного (чаще всего, англоязычного) сертификационного теста, а также дополнительной подготовке слушателя по профилю профессиональной деятельности.

Обучение по программе второй ступени завершается подготовкой и защитой второй выпускной квалификационной работы и, по желанию слушателя, представлением его через Международное общество по инженерному образованию (*IGIP*) к аттестации на звание «Европейский преподаватель инженерного вуза» с получением соответствующего международного сертификата.

В период с 1997 по 2000 г. по представлению Российского мониторингового комитета в Регистр «*ING-PAED IGIP*» включены и получили звание «Европейский преподаватель инженерного вуза» и соответствующие дипломы Международного общества по инженерной педагогике 120 преподавателей инженерных вузов России [6].

К сфере профессионально-педагогического образования относится и такая ее составляющая, как **повышение квалификации преподавателей общеобразовательных учреждений в областях, не являющихся предме-**

том их преподавания (в частности, в области компьютерные технологий). Примером реализации этого направления является проект «Поколение. ru» [5]. Его основная цель состоит в том, чтобы к 2005 г. создать в Российской Федерации 50 региональных центров Интернет-образования и организовать в них массовое обучение учителей применению Интернет-технологий.

Региональные центры Интернет-образования создаются на базе ведущих вузов, являются их структурными подразделениями и организационно объединены в Федерацию Интернет-образования (ФИО). Выбор базовой организации для размещения регионального центра осуществляется совместно Администрацией региона и дирекцией Интернет-программ ФИО. Он определяется рядом условий, среди которых главными являются наличие специалистов по телекоммуникациям и необходимых площадей для размещения центра. Базовая организация должна обладать также государственными образовательными лицензиями на право ведения переподготовки работников образования. По этим причинам в большинстве регионов в качестве базовых организаций выбраны государственные университеты и институты повышения квалификации работников образования.

Обучение в центрах Федерации Интернет-образования проводится по университетскому принципу. Программа обучения включает лекции, семинары и практические занятия, консультации с преподавателями, подготовку и защиту выпускных квалификационных работ, широкие возможности для самостоятельных занятий.

Слушатели центров ФИО обучаются по четырем типовым программам. Основная категория слушателей центров – учителя-предметники – обучаются по двухнедельной типовой программе (98 ч) «Интернет-технологии для учителя-предметника».

По итогам обучения в Центре слушатели получают свидетельства о повышении квалификации государственного образца, выдаваемые организацией, на базе которой создан Центр, а также дипломы ФИО. Таким образом, центры Федерации Интернет-образования являются частью государственной системы повышения квалификации.

По состоянию на конец 2002 г., открыто 29 региональных центров Интернет-образования, причем 6 из них созданы на базе университетов технического типа. Пропускная способность каждого из центров составляет не менее 1000 слушателей в год.

Сравнительно новой составляющей профессионально-педагогического образования является **подготовка и повышение квалификации работников, реализующих образовательные программы послевузовского образования (в аспирантуре, ординатуре и адъюнктуре образовательных учреждений высшего профессионального образования и научных учреждений)**. Эта составляющая связана с педагогической подготовкой научных руководителей кандидатских и консультантов докторских диссертаций, то есть лиц, которые реализуют так называемое научное образование [4].

Наконец, в сфере профессионально-педагогического образования в настоящее время появилась такая составляющая, как **подготовка профессиональных консультантов** – специалистов, оказывающих консалтинговые услуги прежде всего в отраслях, использующих высокие технологии [9].

Профессиональные консультанты выполняют работу по контракту между организацией-заказчиком и организацией-исполнителем. Они помогают организациям-заказчикам выявлять проблемы, анализировать их, вырабатывают рекомендации по их решению и содействуют реализации своих рекомендаций. Не отвечая за решение соответствующих задач, они помогают тем, кто ответственен за это. Целью консультирования является обеспечение сотрудников организации-заказчика профессиональными знаниями и навыками, необходимыми им в повседневной профессиональной деятельности [9].

Примером профессионального консультирования является обучение сотрудником организации-продавца сотрудников организации-покупателя использованию компьютерной системы бухгалтерского учета и делового управления или компьютерной редакционно-издательской системы. В зависимости от ситуации оно может занимать от двух до шести месяцев.

В настоящее время консультирование признано в мировой практике важной профессиональной службой. Оно помогает руководителям организаций анализировать и решать стоящие перед их организациями практические задачи, учитывать чужой опыт. Как показывает практика, таких специалистов можно готовить только в университетах, причем имеющих достаточно высокий рейтинг по всем основным показателям. Работа профессиональных консультантов относится к одному из наиболее высокооплачиваемых видов деятельности педагогов профессионального обучения, и в связи с этим является для них весьма привлекательной.

Представляется целесообразным в качестве одной из альтернатив наименования квалификации выпускника вуза по специальности «Профессиональное обучение» рассмотреть термин «профессиональный консультант». Очевидно, он аналогичен наименованию квалификации «юрисконсульт».

Примером технического университета технического типа является **Санкт-Петербургский государственный институт точной механики и оптики (технический университет) – СПб ГИТМО (ТУ)**. Его деятельность в области профессионально-педагогического образования охватывает следующие составляющие:

- проводится подготовка педагогов профессионального обучения по специальности «Профессиональное обучение» в трех образовательных областях:
 - Дизайн,
 - Информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии,
 - Охрана окружающей среды и природопользование;

- в рамках аспирантуры проводится подготовка кандидатов педагогических наук по специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (информатика);
- проводится обучение лиц, имеющих высшее образование, по программе получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы»;
- в рамках деятельности ФПКП проводится повышение квалификации преподавателей вузов – членов УМО по образованию в области приборостроения и оптоэлектроники;
- проводится обучение преподавателей общеобразовательных школ Северо-Западного региона использованию Интернет-технологий в учебном процессе;
- ежегодно с использованием Интернет – технологий проводится заочная часть всероссийской студенческой олимпиады по профессиональной педагогике и психологии.

Для реализации этих направлений деятельности в структуре университета созданы кафедра технологий профессионального обучения, кафедра компьютерных образовательных технологий, факультет повышения квалификации преподавателей, факультет профессионального послевузовского образования, Центр дистанционного обучения. На базе университета действует Санкт-Петербургский региональный центр Федерации Интернет-образования. Университет входит в состав Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию.

Выводы

1. Современное профессионально-педагогическое образование включает в себя подготовку не только педагогов профессионального обучения, но и преподавателей высшей школы, кандидатов педагогических наук, европедагогов, профессиональных консультантов, а также повышение квалификации преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ в областях, не являющихся предметом их преподавания.
2. В государственных университетах технического типа все составляющие профессионально-педагогического образования представлены достаточно широко: в той или иной форме эта деятельность ведется в 58 из 360 государственных университетов технического типа.
3. Наиболее перспективными направлениями деятельности университетов технического типа являются те, которые соответствуют основным направлениям их образовательной и научной деятельности и связаны с разработкой, внедрением и кадровым сопровождением критических технологий.
4. Квалификацию лиц, освоивших образовательные программы высшего профессионального образования в университетах технического типа по специальности «Профессиональное обучение» в образовательных отраслях, связанных

с высокими технологиями, целесообразно назвать «профессиональный консультант».

5. В рамках современной системы профессионально-педагогического образования особую актуальность приобретает подготовка специалистов в области научного образования: научных руководителей кандидатских диссертаций и научных консультантов докторских диссертаций.

6. Из всех университетов технического типа, в которых реализуются программы профессионально-педагогического образования, одним из лидеров является Санкт-Петербургский государственный институт точной механики и оптики (технический университет); в нем представлены все составляющие профессионально-педагогического образования, кроме подготовки европедагогов.

Литература

1. Гребнев А. С., Кружалин В. И., Попова Е. П. Модернизация структуры и содержания инженерного образования в России // Инновации в высшей технической школе России. Вып. 1. Состояние и проблемы модернизации инженерного образования. – М., 2002.

2. Жученко А. А., Романцев Г. М., Ткаченко Е. В. Профессионально-педагогическое образование в России: Организация и содержание. – Екатеринбург, 1999.

3. Кубрушко П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования. – М., 2001.

4. Леднев В. С. Научное образование: Развитие способностей к научному творчеству. М., 2002.

5. Мушер С. А., Тарев В. Ю. Центры Федерации Интернет Образования – основа общегосударственной системы обучения информационным технологиям // Сб. пленарных докладов Всероссийской научно-практической конференции «Российская школа и Интернет». 2001.

6. Приходько В. М., Жураковский В. М., Федотов И. В., Вражнова М. Н., Медведев В. Е. Педагогические функции, подготовка и повышение квалификации преподавателей технических вузов // Сборник научных статей «Инновации в высшей технической школе России. Вып. 1. Состояние и проблемы модернизации инженерного образования». – М., 2002.

7. Ракитов А. И. Трамплин для прыжка в будущее. Наука, технологии, образование в России: реальность и перспективы // Наука и жизнь, 2001, № 9.

8. Сенашенко В. С., Сенаторова Н. Р. О подготовке преподавателей высшей школы на базе магистратуры. – СПб., 1998.

9. Управленческое консультирование. В 2-х т. // Под ред. М. Кубра: Пер с англ. М., 1992.

10. Учебно-методическое объединение по профессионально-педагогическому образованию. Справочно-информационный каталог // Сост. Жученко А. А., Рылова И. В. – Екатеринбург, 2002.

11. Шапошникова А. П. Научно-педагогические кадры высшей школы (проблемы повышения квалификации). Учеб.-метод. пособие. – М., 1987.

УДК 377+378
ББК 4446+448

О ПРОБЛЕМАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Ткаченко

Сегодняшний пленум проходит на фоне очень важных для нас событий. Предстоящего – на 5 июня назначено заседание Правительства с вопросом «О совершенствовании системы начального профессионального образования». И прошедшего – в прошлом году после 15-летнего перерыва состоялась Коллегия Министерства образования РФ, где заслушивался вопрос «О развитии профессионально-педагогического образования в стране». (Наш пленум – первый после прошедшей Коллегии). Эти два события могут стать для нас историческими. Почему была необходима коллегия? Это очевидно, ибо система начального профессионального образования задыхается из-за отсутствия качественно подготовленных кадров. С другой стороны, почему заседание Правительства? Стране не только грозит, но уже практически состоялась потеря высококвалифицированной рабочей силы. Рабочих высшей квалификации в России осталось 5%. (Для сравнения: в США – 43%, в Германии – 56%). В нашей стране на рынке труда по данным 2002 г. 90% вакансий приходится на рабочих, и только 10% – на специалистов высшего и среднего специального образования. Сегодня уже более 80% предприятий сменило форму собственности, стали негосударственными. Кто нужен новому работодателю и заказчику? Как правило, рабочие высоких разрядов (4–5), а не 2–3 разрядов, которых выпускает наша система начального профессионального образования. 80% работодателей предпочитают иметь рабочие кадры с наличием полного среднего образования. Работодатель испытывает потребность и в таких дополнительных навыках рабочих как владение компьютером, владение смежными профессиями, способность к перепрофилированию, гибкость в освоении высоких технологий, динамичность, иногда даже знание иностранного языка и т. д.

Кто может подготовить таких рабочих и специалистов? Как решать такие вопросы? Прежде всего, через кадровое обеспечение. Через подготовку профессионально-педагогических работников.

Каково же положение в этой области? Нашим университетом к Коллегии Министерства образования РФ был подготовлен большой статистический материал. Приведу лишь некоторые выдержки из него:

1) качество профессионально-педагогических кадров в системе НПО продолжает ухудшаться, продолжается отток преподавателей-предметников. Если в 1990 г. число преподавателей с высшим образованием в учреждениях НПО составляло 98%, то в 2002 г. – уже 89%.

2) С мастерами производственного обучения – а это ключевая фигура в системе НПО – положение еще хуже. На данный момент из числа этих специалистов высшее (неспециализированное) образование имеют 18–20%, среднее специальное – 40%, общее среднее – 30%. 30% мастеров производственного обучения имеют тот же рабочий разряд и даже ниже того (14%), который получает выпускник училищ.

Таким образом, имеется явное противоречие между требованиями современного работодателя к качеству подготовки рабочих и специалистов и неготовностью учреждений НПО обеспечить это качество. Прежде всего, из-за низкой квалификации инженерно-педагогических работников, отсутствия современной материально-технической базы и производственной практики.

Прежде чем говорить о том, что делать в создавшейся ситуации, остановимся на некоторых исходных позициях. Вузы, колледжи нашего УМО готовят для системы НПО кадровое обеспечение. Рассмотрим в каких условиях идут эти процессы, что происходит в системе НПО. Пожалуй, главной характеристикой системы НПО была и останется в ближайшие годы ее незащищенность. Причем незащищенность на всех уровнях. Незащищенность на законодательном уровне, на правительственном уровне, незащищенность в обществе, незащищенность даже в самом образовательном учреждении.

Конкретные примеры. Незащищенность **на законодательном уровне** состоит уже в том, что так и не принят закон о начальном профессиональном образовании. Он лежит в Думе с 1991 г. Но его некому было лоббировать. В доктрине образования России определено, что даже в детских садах у нас будут работать специалисты не со средним, а с высшим образованием. А о начальном профессиональном образовании при этом просто забыли.

На уровне Правительства РФ так и не утверждены положения, необходимые не только для развития, но и для функционирования системы НПО. К их числу относятся положения о новых видах и типах образовательных учреждений. Например, в стране фактически действуют сотни учреждений непрерывного профессионального образования, различные образовательные и социально-образовательные комплексы, а типового положения о них нет. Не повышена заработная плата работникам системы НПО, особенно мастерам производственного обучения, хотя это неоднократно обещалось. Не предоставлены налоговые льготы не только работодателям, спонсорам, но даже тем, кто инвестирует начальное профессиональное образование (хотя это общепринятая мировая практика).

На уровне общества мы допустили недопустимое: обсуждение вопроса о том, что в системе начального профессионального образования нет необходимости давать полное среднее образование. Сторонники этой идеи настаивают

на следующем: разве можно дать одновременно два стандарта более слабым учащимся в учреждениях НПО, если даже один стандарт полного среднего образования в школе многим дается с трудом?

Полное среднее образование в системе НПО было введено в начале 80-х гг. Это был радикальный шаг, в результате которого развитие системы НПО пошло в совершенно другом направлении. Этим шагом была обеспечена органическая взаимосвязь училища и школы, семьи и училища. Был обеспечен постепенный рост качества образования. Губить эти достижения категорически недопустимо. А если говорить о качестве аттестатов, дипломов и удостоверений, то надо начинать не с НПО. Ведь в это же время открыто такое количество коммерческих учебных заведений, в том числе высших, где часто дипломы о высшем образовании фактически продаются и покупаются. И это допустило наше общество, в этом и наша с вами вина. Конечно, говорить о слабых знаниях в системе НПО можно и нужно, но не следует этим отвлекать внимание от все возрастающей массовой штамповки дипломов о якобы высшем образовании, от все возрастающей коммерциализации образования, от процессов массового формирования полуинтеллигенции и полуспециалистов, что становится просто опасным для страны.

И, наконец, **на уровне образовательного учреждения**. Здесь незащищенность прежде всего в материальной необеспеченности многих детей. Шесть процентов из них в 2002 г. пошло в училища из-за недоедания. Часто и директор образовательного учреждения не виноват в том, что даже сироты не обеспечивались питанием (и такие были времена). С этим и сегодня дело обстоит достаточно плохо. Хотя тенденции улучшения ситуации и наблюдаются, руководство училищ и лицеев все еще избегает принимать детей-сирот и детей группы риска. С одной стороны понятно почему, но с другой – именно система НПО отличается тем, что она дает не только рабочую профессию, но и обеспечивает социальную защищенность своим детям. И в этом руководство училищ нуждается в постоянной поддержке, как и в том, что нельзя готовить рабочих «с голоса», на практически изношенном оборудовании, при отсутствии какой-либо практики и неотлаженных механизмах взаимодействия с заказчиками.

И, наконец, еще одно очень важное обстоятельство. В системе НПО учатся не только трудные, но уже и незнакомые нам подростки. Мы не знаем внутренний мир этих детей. В прошлом году в Институте развития профессионального образования завершен этап крупного социологического исследования, выполненного в рамках федеральной программы развития образования по заданию Министерства образования РФ, и посвященного изучению социального портрета учащихся и инженерно-педагогических работников системы НПО. Получены поразительные данные. Эти данные не имеют аналогов по репрезентативности, выборке, массовости. Исследованием охвачено 50 регионов страны от Владивостока до Белгорода, от Якутска до Нальчика и т. д. Опрос около 50 тыс. респондентов показал, что у нашей молодежи радикально изменились жизненные приоритеты, ценности и интересы. На первое место вышли мате-

риальная заинтересованность, высокая заработная плата, карьерный рост, высокая квалификация. Почему бы положительно не влиять на эти процессы, не помочь молодежи все это реализовать честным путем? В данном случае это является и педагогической задачей. Поэтому нельзя составлять планы воспитательной работы, не учитывая реалии сегодняшнего дня. Сегодня же повсеместно планы воспитательной работы все еще составляются по старому алгоритму: «как сказала партия», «правительство», министерство, потом руководство образования области, директор учреждения и т. д. Эти планы составлены не в русле ближайших жизненных интересов детей. Я не хочу сказать, что такие планы бесполезны. Однако пора научиться их строить так, чтобы была обеспечена взаимосвязь интересов личности и общества, личности и государства.

Исследование показало, что 32,1% юношей и девушек хотели бы родиться и жить за границей, 22,6% в этом не определились. То есть, около 55% не признают того, что происходит в нашей стране. Есть над чем задуматься. Среди ответов на вопрос «почему?» на первом месте – низкий уровень жизни (45,6%), на втором – низкая социальная и правовая защищенность (23,2%), далее трудности в самореализации и самое удивительное – низкий уровень культуры общества. Еще раз повторю, что это говорят учащиеся системы НПО, самые незащищенные слои нашей молодежи. Откуда им судить о низком уровне культуры общества? Очевидно, судят по телевидению и преподавателям, мастерам производственного обучения, которых видят ежедневно. Здесь тоже есть над чем задуматься. И все-таки, самый главный вывод, который можно сделать по результатам данного исследования, это вывод о том, что в Российской Федерации не осознается наличие в структуре профессиональной школы особого по своим социальным характеристикам уровня начального профессионального образования. Именно, особого, так как здесь обучаются маргинальные слои молодежи. Фактически в исследованиях Института развития профессионального образования (соруководители проекта И. П. Смирнов и Е. В. Ткаченко) показано мощное возрастание сословности, что проявляется уже не только как историческая традиция, но и как принцип нового общественного уклада страны. Это настораживает. Причем возрастание сословности обусловлено и резким имущественным расслоением населения современной России. Приведу конкретные цифры – родители 80% детей системы НПО являются рабочими, крестьянами или безработными. У половины учащихся – безотцовщина, у 80% детей доход в семье ниже 1000 р. в месяц на работающего. Дальнейшее замалчивание такой возрастающей сословности, во многом связанной с расширением нерегулируемого платного образования, может перевести эту проблему из социальной проблемы в политическую. Это может произойти уже через несколько лет, если в обществе не будут приняты необходимые меры. Данной проблеме необходимо придать не внутриведомственный, а открытый общественный характер. К сожалению, система начального профессионального образования отличается внутриведомственностью, о чем свидетельствует несоответствие структуры подготовки кадров потребностям рын-

ка труда. В частности, как показано в материалах И. П. Смирнова, не регулируется структура выпускаемых кадров, что оборачивается для молодежи безработицей, а для экономики замещением рабочих должностей специалистами со средним и высшим профессиональным образованием. Сегодня в службах занятости массовые масштабы приняла переподготовка инженеров и техников на рабочие места для того, чтобы присвоить им рабочие разряды. Это тенденция не может не настораживать.

Идущие в стране процессы, в том числе и модернизации образования, крайне противоречивы. Дело не только в том, как понимать модернизацию: как предмет или процесс. Дело в более глубоких причинах и противоречиях. Концепция развития НПО до 2010 г. называется «концепцией опережающего развития». Это государственная концепция. В. М. Филиппов тоже неоднократно подчеркивал, что сегодня приоритетами для него являются не высшее, а начальное профессиональное образование.

Поэтому, мы вместе должны добиться, чтобы в постановлении Правительства РФ от 5 июня 2003 г. в качестве приоритетного был пункт о подготовке кадров для системы НПО. О каком опережающем развитии можно говорить без подготовки кадров? Наш министр, который очень старается, делает это в постоянной борьбе с министерством экономики и министерством финансов. Но его сил абсолютно недостаточно и без поддержки губернаторов и общества система образования не сможет выйти из режима функционирования в режим развития. Не знаю, войдет ли в постановление пункт о мастере производственного обучения, ибо представители Министерства экономики и Министерства финансов категорически против. Если же этого не будет – заведомо можно считать, что предстоящее решение не будет иметь будущего. Если говорить о предстоящем решении, то его ключевой фигурой должен стать мастер производственного обучения, его заработная плата. (На сегодняшний день мастера, имеющие 13–14 разряд, получают заработную плату в размере 1400–1500 р., 8 разряда – от 950 р.). Повышение заработной платы обещалось на Коллегии Министерства образования РФ, которая прошла год назад. Кстати, повышение оплаты уже было, в том числе и в системе высшего образования, например, за ученую степень, но оно не проведено в системе НПО. И это при провозглашенном приоритете системы! Возьмем реальное госбюджетное финансирование, которое на самом деле стало больше и в системе НПО. Но, если посмотреть в удельном отношении, вложение в развитие высшего образования опять продолжает быть больше, чем в систему НПО, т. е. опять система приоритетов реализуется на словах.

Если не будут продуманы реальные формы защиты учащихся системы НПО, останется неподготовленным введение таких новаций, как единый государственный экзамен и ГИФО, не будет и защиты самых незащищенных детей. Пытаясь ввести ЕГЭ, говорят только о равенстве условий для поступления в вуз, но никто не отмечает другое – неравенство условий на выходе из школ России, неблагоприятное состояние многих школ и училищ страны. В результа-

те мы оставляем без фактической поддержки в продолжении образования незащищенных детей из отдаленных регионов, из неукомплектованных преподавателями и мастерами школ и училищ. В нынешних условиях они никогда и никакой ЕГЭ не выдержат. И если эта пока непроработанная форма будет внедрена повсеместно, то в будущем получение образования будет выстроено в основном для богатых за счет бедных.

Готовится процесс «оптимизации» образования. Работали серьезные комиссии, внесено много предложений, но в том числе и достаточно опасных. Почему? Потому что основная тенденция заключается в экономии средств на образовании. И это происходит сейчас, в условиях профицита бюджета, когда в стране имеются огромные средства (небывалый профицит для последнего десятилетия), а мы пытаемся экономить на образовании.

Продолжается взимание налогов с учебно-производственной деятельности учащихся. У детей, 33% родителей которых получают заработную плату до 500 р. в месяц, у которых даже 1000 р. считается хорошим заработком. На наш взгляд, это постановление, введенное в последние годы, должно быть отменено как безнравственное и антипедагогическое. Это постановление не Министерства образования РФ, оно инициировано Министерствами финансов и экономики.

Статус учителя в нашей стране планируется поднять с муниципального до регионального, а затем и федерального уровня. И это хорошо. Но почему статус инженерно-педагогических работников НПО, которые сегодня на федеральном уровне, планируется понизить до регионального и даже муниципального, т. е. в противоположном направлении? Где логика? О каком опережающем развитии мы говорим?

Очередной вопрос – материальная собственность системы НПО. Она уже передается в разные руки. Бессистемно, с судами и скандалами. А передача – если она целесообразна – должна быть продуманной и при этом должны быть обеспечены, прежде всего, интересы учащихся, интересы людей, обеспечена защита от коррупционеров. Кто просчитал последствия, если будет осуществлена непродуманная передача училищ и лицеев на финансирование из регионального и местного бюджетов? (Ведь подобные решения уже были: постановление Правительства, принятое в 1992 г. и отмененное в том же 1992 г., статья 30 закона о бюджете 1995 г., отмененная в декабре 1995 г., статья 103 закона о бюджете 2001 г., изъятая из проекта бюджета накануне его голосования в декабре 2001 г.). Теперь это хотят сделать в очередной раз – в 2005 г. Вот о чем необходимо все время говорить. Потому что без привлечения общественности нам эти проблемы не решить.

Если все это произойдет – т. е. будет продолжаться названное взимание налогов и пойдут обвальные, неподготовленные процессы передачи учреждений начального профессионального образования с федерального на региональный и местные бюджеты – то значительная часть училищ сократится руками

местной администрации (обучение учащихся в НПО в 3–5–10 раз дороже обучения школьника).

В результате на улице окажется дополнительная армия трудных подростков, да еще сложной судьбы. Чем голодные и незащищенные подростки будут заниматься на улице – ясно.

Таким образом, именно государство станет основным участником **системного формирования социального сиротства в нашей стране**. Оно же – и основным участником системной поставки подростков из системы НПО в систему учреждений МВД.

Но и в детских домах, и в МВД их придется кормить, но еще и охранять вместо того чтобы учить. В результате они останутся без профессии. Таким образом, вместо профессиональных работников, улица будет формировать профессиональных преступников.

И на ликвидацию последствий уйдет гораздо больше государственных средств, чем в случае оставления этих детей в учреждениях НПО.

И еще о социальном сиротстве. Спецификой нашей страны, где уже около 900 тысяч детей-сирот, является то, что 90% из них – дети-сироты при живых родителях, т. е. это дети из неблагополучных семей.

Отметим, что если в 1995 г. у нас в 676 детских домах и 300 школах-интернатах России было более 400 тыс. детей-сирот, то теперь – их уже вдвое больше.

И система НПО может быть либо поставщиком контингента в эту сферу, либо, напротив, даже «отсосом» из детских домов (не говоря уже о сложных и неблагополучных семьях). Ибо эта система может воспитывать и готовить рабочие кадры и специалистов. Дети из трудных семей рвутся в училища. Они хотят учиться, иметь квалификацию, быть самостоятельными, хорошо зарабатывать. Именно зарабатывать, а не вынужденно воровать. Нужно только поддерживать их в этом, а не вынимать честно заработанные копейки из карманов обездоленных.

Нельзя допустить, чтобы на расслоение общества работала и система образования и государство, что вполне возможно при недостаточно подготовленных решениях. Именно таких как обвальная передача учреждений НПО на региональные и местные бюджеты, взимание налогов с таких детей и т. д. Все это в конечном счете, как уже отмечалось, может и должно перевести обсуждаемую проблему из социальной в политическую. Что также недопустимо.

Не будем забывать, наконец, что из системы НПО вышли Юрий Гагарин и Сергей Королев, Людмила Зыкина и Виктор Черномырдин, Вячеслав Тихонов и Андрей Туполев и судьба многих (подобных им в молодости) зависит от нас и наших решений.

Какие еще сложности нам необходимо учитывать при организации преемственности и сотрудничества между системами НПО и профпедобразования? Во-первых, предстоящий демографический спад на фоне возрастающей активности молодежи в стремлении получить высшее образование. Если

в 1991 г. в вузах РФ учились 2,3 млн студентов, то в 2001 г. их стало более 5,1 млн! Обращаю ваше внимание и на другие очень важные цифры. В 2002 г. в учреждения НПО поступило 1,3 млн учащихся. Из них 20% из 9 классов и 15% после окончания 11 классов средней школы (во все 3840 училища и лицеи России). Это очень значимые для системы НПО цифры. А теперь посмотрим, что нас ждет по отношению к выпускникам школы. В 2002 г. з 1,3 млн выпускников школы в вузы и их филиалы поступило более 1,1 млн человек. Неожиданно много. Мы упустили, что сверхактивно развивается негосударственный сектор образования. Напомню, что в Советском Союзе в 1990 г. было 900 вузов, в России в 1992 г. – 500. В 1996 г. уже 560 государственных и 200 негосударственных. В 2002 г. стало 633 государственных, 471 негосударственных вуза, соответственно 1284 и 719 филиалов и представительств этих вузов. Итого более 3100 аккредитованных учреждений высшего образования. При таком мощном их наращивании возможно уже на будущий год число мест в вузах, их филиалах и представительствах будет больше, чем выпускников школ. Думающие руководители вузов уже организовали работу не только с профильными 10 и 11-ми классами школ, но уже и с 9-ми классами. Тогда что остается системе НПО? Это очень серьезный вопрос, который просто не решить. Необходима постепенная, комплексная, серьезная и осмысленная работа, включающая новые формы профориентации и социального партнерства, работа, обеспечивающая проектирование и организацию мотивированной жизнедеятельности молодежи.

Если говорить о кадрах, то работа нашего УМО по ППО уже показала, что многое зависит и от нас с вами. Конечно, заработная плата не наш вопрос, но, с другой стороны, от нас зависит обеспечение творческой деятельности, мотивации, а значит и преданности системе работающих в ней людей. Еще раз повторю, что из системы НПО уходят преподаватели-предметники, выпускники университетов, технических, сельскохозяйственных, педагогических, но не инженерно-педагогических вузов. Напротив, если говорить о выпускниках инженерно-педагогических факультетов и наших профессионально-педагогических высших учебных заведений, то здесь наблюдается противоположная тенденция. В целом по стране в учреждениях НПО количество выпускников со специализированным профессионально-педагогическим образованием увеличилось за время действия УМО по ППО в 2–7 раз (в зависимости от региона). Но в среднем это важный и все время возрастающий показатель. Уже во многих образовательных учреждениях большинство инженерно-педагогических работников имеют специализированное инженерно-педагогическое и профессионально-педагогическое образование. Это большое достижение. Например, в Нижнем Тагиле, в крупном государственном профессиональном колледже им. Н. А. Демидова, руководимом кандидатом педагогических наук А. П. Паниной, 100% мастеров производственного обучения имеют не просто высшее, а высшее инженерно-педагогическое образование или завершают его. Таким образом, пора говорить и о положительных тенденциях и об их реализации.

На коллегии Министерства образования РФ В. М. Филиппов спросил меня о подготовке инженеров-педагогов из мастеров. В своем выступлении я опирался на социологические исследования. 2/3 мастеров, работающих в системе НПО, хотят продолжить свое образование. Разве это не база для того, чтобы развивать такую работу? Инженеров-педагогов, педагогов профессионального обучения можно готовить из мастеров производственного обучения, имеющих среднее специальное образование, по сокращенным срокам обучения. Они закончили техникумы и колледжи. И можно за 3 года дать им высшее образование по уже апробированной схеме, обеспечивающей в рамках однопрофильной подготовки даже более высокие знания. В том числе по заочной форме обучения. Во-первых, это мощный стимул для саморазвития и самореализации специалиста. Во-вторых, он остается в своей же системе. В-третьих, у него другая мотивация, другое отношение и к учебе и к трудовой деятельности. При этом решается целый комплекс сопутствующих проблем. Это очень важное для нас направление развития.

Целесообразна и организация получения второго высшего (специального) образования. Ибо там, где сложился коллектив людей именно с инженерно-педагогическим и профессионально-педагогическим образованием – реализуется уже другое качество работы. Тому есть многочисленные примеры в десятках регионов страны. В подобных путях обеспечения нашей системы – реальные перспективы укрепления и развития НПО. При этом, самым важным является то, что мы из своей системы, из наших работников, которые не уходят из нее, которые обеспечивают ей нормальное развитие, готовим специалистов для этой же системы. Уже надоело, когда различные концепции, доктрины, постановления нам пишут люди, которые не знают нашу систему и никогда в ней не работали, тем более, что и выполнять их директивы приходится не им, а нам с вами.

Теперь о перспективах конструктивной работы именно в системе НПО. Остановимся на перспективах как в организационном, так и в научном плане, потому, что здесь сегодня собрался научный актив нашего УМО.

Напомню, что при нашем УМО по ППО, при нашем Российском университете активно работает диссертационный совет по защита диссертаций по педагогическим наукам по специальностям 13.00.01, 13.00.02 и 13.00.08. В этом совете за 12 лет защищено более 200 кандидатских и докторских диссертаций. Причем большинство из них – «заказных», выполненных по нашим же планам научной работы. В диссертационном совете по педагогическим наукам при ИРПО в Москве состоялось около 200 защит в основном представителей системы НПО. Таким образом, подготовлен уже достаточно большой отряд специалистов высшей научной квалификации из нашей системы, идущих в нашу систему и выращенных в нашей системе. Это принципиально важный результат.

На пленумах УМО, на координационных совещаниях по научным исследованиям в нашей области образования такие работы не только планируются, но

и апробируются. А дальше эти исследования предлагаются к защите в диссертационных советах. В зале присутствует Олег Николаевич Арефьев, директор Белоярского колледжа. В апреле он блестяще защитил работу, связанную с образовательной миссией колледжа, учреждения нашей системы. Он исследовал и такие вопросы, как социальное партнерство. Важнейшее направление, о котором сегодня пока еще не говорилось. Но это тот пример, когда из кандидатской диссертации может и должно вырасти «заказное» докторское исследование. Потому что эта работа направлена на развитие нашей системы. В таких работах решаются научные вопросы государственной значимости. Подобные работы идут и в других регионах и у них всегда хорошее будущее.

Итак, если говорить о том, что делать, то я хотел бы еще раз подчеркнуть исходные позиции. Учреждения системы НПО сегодня работают с предприятиями разных форм собственности в условиях уже негосударственного, неотлаженного сектора экономики, в отсутствии базовых предприятий. Раньше было просто: училище в связке с базовым предприятием, и директору в этом плане было мало забот. А теперь училище работает с 50–100–150 заказчиками, а в училище всего-то выпускается 100–200 человек. Фактически речь идет о подготовке для работодателя 1–2 человек. То есть о выполнении штучного заказа в штучном производстве. Имидж образовательного учреждения определяется уже формулой: «Качество – это когда к тебе возвращается заказчик, а не продукция».

Одним из практических выходов из этого сложного положения, когда у училищ, лицеев и колледжей не стало базовых предприятий, выступает разработка и реализация различных моделей социального партнерства. В этом направлении в ИРПО в Москве активные исследования ведутся под руководством И. П. Смирнова.

Вообще говоря, социальному партнерству и термину «социальное партнерство» посвящено уже очень много работ. Однако они проведены, как правило, в области экономических и социальных наук. Они не затрагивают педагогических аспектов социального партнерства, разработку научного аппарата, новых направлений исследований и т. д.

Один пример. В Нижнетагильском профессиональном колледже мы вместе с Е. Г. Сафоновой занимаемся проблемами управления социальным партнерством колледжа. Научной новизной исследования является разработка 3-х уровневой модели социального партнерства. Первый уровень – уровень образовательного заказа. Он заключается в том, что работодатель, заказчик осуществляет реализацию своих интересов в колледже (начиная с отбора абитуриентов до влияния на содержание программ подготовки и переподготовки), вплоть до оценки качества подготовки в рамках ГОСТов, как правило – в ГЭ-Ках. То есть первый уровень партнерства завершается в рамках требований государственного стандарта, который определяет уровень знаний, умений и навыков. На этом уровне ЗУНы – цель работы. Второй уровень социального партнерства – это уже трудоустройство выпускников. При трудоустройстве вы-

пускников работодатель смотрит не только качество подготовки в рамках ГОС-Та. Он оценивает конкурентоспособность выпускника, его компетентность и компетенции. На втором уровне при таком подходе ЗУНы становятся не только целью, но и средством формирования компетентности и компетенций. А это новая постановка вопроса, за которой будущее. Фактически речь идет о создании модели инвариантно-вариативной подготовки. Инвариант – это то, что дается на первом уровне социального партнерства в рамках государственного стандарта, а вариатив определяет работодатель, вариатив зависит от специфики заказчика. Например, в сервисе ключевыми компетенциями в большей мере могут быть компетенции коммуникативные, а в машиностроении – специальные компетенции. Таким образом, на этом этапе конкурентоспособность выпускника определяется не только его базовой подготовкой, но и его личными качествами. Сама же модель социального партнерства становится не только технологической, но и содержательной.

Третий уровень – уровень адаптации выпускника и карьерного роста молодого специалиста. Это самый главный уровень как для человека, ибо это его личностный профессиональный рост, так и для работодателя. Ведь работодателя интересует прежде всего то, насколько пришедший к нему специалист будет способен реализовать интересы предприятия – в том числе в сочетании с его жизненными интересами. Трехуровневое социальное партнерство подразумевает реализацию именно этих стремлений учащихся и будущих выпускников и к высокой заработной плате и к высокой квалификации. Вот где закладываются перспективы профессиональной деятельности и карьерного роста.

Работодатель сегодня не хочет платить деньги за подготовку рабочих и специалистов. Это относится и к российскому союзу промышленников и предпринимателей (А. И. Вольский) и к российскому союзу товаропроизводителей (Н. И. Рыжков). Платит сегодня очень небольшая часть предприятий. Хотя в том же Нижнем Тагиле предприятия оплачивают до 44% подготовки кадров. Почему? Потому, что работа идет по всем 3 уровням социального партнерства, да еще с 1998 г.

В марте мы с И. П. Смирновым были в Ноябрьске и встречались в мэрии с работодателями города и округа. На конференции выступал генеральный директор ОАО «Сибнефть-Ноябрьскнефтегаз» М. Е. Ставский. Он сказал, что мечтает отказаться от лишних людей, готов отказаться от вахтового метода. Ему необходимы высококвалифицированные рабочие, имеющие в том числе и полное среднее образование. Я впервые услышал от работодателя такие слова: «Научитесь готовить рабочих скрупулезно, с привлечением психологов и социологов. Научитесь давать рабочим и высшее образование чтобы они ради него не меняли работу». Я впервые услышал от заказчика, что готовить рабочих необходимо с учетом их будущих жизненных планов и интересов. Хотелось бы видеть в этом зародыш новых моделей социального партнерства.

В связи с вышесказанным нам особенно важны те предложения по механизмам реализации социального партнерства, которые выдвигаются директором ИРПО И. П. Смирновым и, которые будут обсуждаться на заседании Президиума РАО 28 мая 2003 г. Его предложения следующие:

- переход к открытой системе образования, предполагающей широкое взаимодействие социумов, включенных в рыночные взаимодействия;
- переход к государственно-общественной модели управления, заключающейся в перераспределении функций в пользу заказчика;
- переход к новой парадигме взаимодействия социальных партнеров, когда работодатель определяет «чему учить», а образовательное учреждение – «как учить»;
- модель государственно-общественного управления состоит из трех основных звеньев: министерства образования, консорциума социальных партнеров и независимой службы оценки качества профессионального образования.

В этой модели Министерство образования выполняет нормативно-регулятивные функции без прямого управления образовательными учреждениями, как это принято сейчас. Это означает, что государство ограничивает свое участие только законодательными гарантиями общедоступности профобразования в рамках ГОСТа. Что касается содержания образования, т. е. разработки стандартов, критериев, методики аттестации выпускников, то это следует передать в ведение заказчиков кадров, так как именно это может стимулировать их интерес и инвестиции в подготовку кадров.

Консорциум социальных партнеров выполняет функции прогнозирования рынка труда, формирует проектные заказы, в т. ч. и бюджета на подготовку специалиста. Консорциумы могут иметь различные составы на федеральном и региональном уровнях и включать: ассоциации работодателей, профсоюзы, общественные организации, министерства, организации социального страхования, фонды развития и т. д. Такие консорциумы уже создаются и действуют в регионах. На уровне УНПО функции консорциумов могут выполнять попечительские советы (примеры – Москва, Белгородская область, Хабаровский край).

Независимые службы оценки качества создаются совместным решением консорциума социальных партнеров и Минтруда России. Они выполняют контрольно-аналитические функции по оценке качества реализации ГОСТов, качества реализации нормативов. Кстати, подобные структуры государственно-общественного управления уже создаются в ряде регионов страны.

Существующий сегодня механизм моноучредительства на федеральном, региональном и муниципальном уровнях несостоятелен. Необходимо переходить к соучредительству, многоканальному, многоуровневому финансированию. В число учредителей необходимо вводить всех потенциальных инвесторов: государство, регионы, муниципалитеты, работодателей. По мнению И. П. Смирнова, это потребует пересмотра ряда законодательных положений, в том числе частично – моратория на приватизацию.

Я, например, всегда был против приватизации существующих образовательных учреждений и делал все, чтобы остановить эти процессы еще в 1992–1996 гг. Но количество всевозможных негосударственных коммерческих образовательных учреждений все время растет. Есть и положительный опыт. Поэтому, возможно, пришло время когда целесообразен поиск, эксперимент (не как общий подход), чтобы изучить еще один канал для развития, а возможно и саморазвития учреждений НПО.

При учреждениях профессионального образования создаются попечительские советы. По разработкам ИРПО (М. В. Никитин) их следует наделить правом определения структуры и объемов подготовки кадров, утверждения консолидированного бюджета, совместно с органами управления – назначения руководителей образовательных учреждений.

И. П. Смирнов отмечает необходимость научного обоснования и апробирования механизма поэтапного финансирования образовательных учреждений. Работодатель должен видеть, куда тратятся его деньги. За рубежом такой опыт принят, и он связан с личным ростом специалиста на предприятии. Для нас это – не только очередная перестройка организации работы, но и, что пока трудно предсказуемо, перестройка мышления.

Таким образом, в новых условиях необходимо проектировать и выстраивать новые отношения с производственной сферой. Как на договорной основе, в том числе в рамках социального партнерства, так и на основе необходимых нормативно-правовых положений как на федеральном, так и на региональном уровнях. При этом необходимо учитывать как интересы работника и заказчика, работодателя, так и общенациональные интересы.

И заключение. Поскольку здесь собралось научное сообщество, следует поставить вопрос об актуальности, сложности и новизне направлений данных исследований. Причем, как исследований затронутых многими процессами, идущими в постоянно меняющемся образовательном пространстве России, так и научного аппарата, без которого невозможно научное обеспечение этих процессов. Ведь такие понятия как социальное партнерство, открытое образование, соучредительство, самоорганизация пока не имеют научного обоснования, должного определения понятийного аппарата, научных формулировок дефиниций, которые были бы приемлемы для дальнейших исследований.

Это связано с отставанием науки от проблем, возникающих при формировании рыночных отношений, социального партнерства, механизмов и средств их реализации, научного обеспечения модернизации профессионального образования, которые открывают новые направления в педагогической науке, в педагогике профессионального образования.

Эти задачи – задачи организации научного сопровождения тех сложных процессов, которые идут сегодня в нашем обществе, в нашей системе образования и, прежде всего, в начальном, среднем и высшем профессионально-педагогическом образовании требуют своего решения уже в ближайшие годы.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378: 37.02
ББК 4448.21

ИДЕЯ ОБЪЕКТНОЙ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ДЕТЕРМИНАНТ В ТЕОРИИ СТРУКТУРЫ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

П. Ф. Кубрушко,
Е. Н. Козленкова

Теория структуры содержания образования – одна из важнейших методологических основ системы образования. В основе разработанной академиком В. С. Ледневым современной теории лежит идея детерминации структуры содержания образования структурой деятельности и структурой объекта изучения. Такой подход позволил сформулировать инвариант предметной структуры профессионального образования. Построение предметной структуры содержания профессионально-педагогического образования осуществляется в соответствии с общими положениями теории структуры содержания образования. Однако, профессионально-педагогическое образование по своей сути бипрофессионально. В этом случае содержание образования детерминируется, с одной стороны, структурой объекта изучения и структурой деятельности специалиста определенной отрасли производства, а с другой – структурой педагогического объекта изучения и педагогической деятельности. Для лучшего понимания природы практических вопросов структурирования содержания, обусловленных развитием системы профессионально-педагогического образования (диверсификация подготовки педагогов профессионального обучения, расширение предметной области профессионально-педагогического образования и т. п.), представляется целесообразным исследование генезиса теории структуры содержания образования, что позволит точнее оценить ее современное состояние и определить перспективы развития.

Проблема отбора содержания образования остается актуальной в любой период существования социального института образования. Многие ученые работали в этом направлении. Так, разработкой данной проблемы занимались еще Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Герbart, А. Дистервег, К. Д. Ушинский и др. Однако, длительное время представления о структурировании содержания образования носили, в основном, эмпирический характер. Теоретическое обоснование структурирования содержания образования зат-

руднялось в связи с нерешенностью ряда общих методологических вопросов как в области философии, так и в области педагогической науки.

В 1960-е гг. накопившийся уровень знаний в области педагогики позволил существенно продвинуть вперед представления о сущности и целях образования. Значительный вклад в развитие педагогической науки внесли работы В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, в которых обосновывалась необходимость рассмотрения образования как триединого процесса обучения, воспитания и развития.

В тоже время В. С. Ледневым были опубликованы работы, в которых определены направления в решении проблемы разработки теоретических основ структурирования содержания образования, предполагающие анализ его базовых детерминант: компонентов структуры личности и структуры научного знания.

К концу 1970-х гг. научное знание в области многих вопросов педагогики, психологии и философии значительно обогатилось. К этому времени уже накопился большой опыт разработки проблем структуры личности, деятельности. (В. Г. Ананьев, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, М. С. Каган, А. Г. Ковалев, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов), опыт исследования структуры научного знания, разработки теории классификации наук. (Ф. Энгельс, Б. М. Кедров, А. А. Ляпунов, В. С. Казаковцев). Активно изучались вопросы набора и последовательности учебных предметов, исследовалась их структура, особенности межпредметных связей.

Таким образом, к концу 1970-х гг. в области исследований структуры содержания образования стала возможной целостная систематизация накопленного опыта, сформировались предпосылки становления теории структуры содержания образования: была разработана структура личности и структура научного знания.

Накопленный опыт в выявлении закономерностей структурирования содержания образования позволил определить основные направления решения проблемы. Так, потребовалась доработка отдельных компонентов структуры личности и ее деятельности с тем, чтобы был соблюден принцип функциональной полноты в определении набора базисных компонентов, определяющих содержание образования в соответствии со сторонами воспитания личности. Необходимо было определить характер взаимосвязи и соотношения структуры содержания образования и структуры научного знания.

С учетом достижений в области структурирования содержания образования, теории личности и структуры научного знания к началу 1980-х гг. В. С. Ледневу удалось выявить, определяющие структуру содержания общего среднего образования, закономерности, включая детерминанты и принципы структурирования содержания образования. Последние отразили взаимосвязь структуры формируемой в учебно-воспитательном процессе деятельности, структуры объекта изучения и основных закономерностей обучения, воспитания и развития. Таким образом, идея объектной и деятельностной детермина-

ции структуры содержания образования получила свое технологическое оформление.

Суть разработанной В. С. Ледневым концепции заключается в следующем. При структурировании содержания образования необходимо учитывать структуру деятельности и структуру изучаемой области действительности. Категория деятельности включает в себя два плана: деятельность, неопределенная спецификой конкретного ее предмета и обеспечивающая успешность действий человека в различных сферах; деятельность, имеющая специфику, определяющуюся ее предметом, сферой реализации [1]. В результате выделяются общие инвариантные виды деятельности (умственная, коммуникативная, трудовая, эстетическая, физическая, нравственная) и виды деятельности, определяемые ее направленностью.

Структура изучаемой области действительности характеризуется спецификой конкретного предмета осваиваемой деятельности, что, в свою очередь, отражается в структуре научного знания, обычно представляемой классификацией и системой взаимосвязи наук. Инвариантным видам деятельности соответствует общая структура научного знания – «генеральные отрасли научного знания». Деятельность, характер которой определяется спецификой ее направленности, соотносится со структурой той отрасли научного знания, которой соответствует ее предмет [1]. Таким образом, структура деятельности и структура объекта изучаемой области действительности в своей совокупности определяют структуру содержания образования в конкретной его отрасли.

Структуру содержания образования в целом определяют следующие детерминанты:

- детерминанты, определяющие подразделение образования на фундаментальное, политехническое и специальное;
- детерминанты, определяющие последовательность ступеней образования: общая школа, профессионально-техническое образование, среднее специальное образование, высшее образование, аспирантура, докторантура;
- детерминанты, определяющие деление всего процесса образования на теоретическое и практическое;
- детерминанты, определяющие элементы образования, направленные на формирование творческих качеств личности (творческая самостоятельность, учебное проектирование, учебно-исследовательская работа и т. д.);
- детерминанты, учитывающие специфику индивидуального развития человека (подразумевают выделение занятий по выбору учащихся в зависимости от их интересов, способностей и склонностей).

Применительно к профессиональному образованию, сочетание объектной и деятельностной детерминант в его содержании образуют 10 групп обязательных для изучения курсов: «Общая технология», «Специальная технология», «Технологическая техника», «Конкретная экономика», «Организация и управление производством», «Учебное проектирование», «Научные исследования», «Охрана

труда и техника безопасности», «Отраслевая экология», «Психолого-педагогическая подготовка» [1].

Структура профессиональной деятельности и область действительности, отражающая специфику отраслевого знания, определили структуру содержания профессионального образования и позволили, в дальнейшем, выделить универсальный учебный план профессиональной подготовки. Проверенная практикой, действенность выделенных В. С. Ледневым закономерностей, позволила говорить об их универсальном характере.

Поскольку профессионально-педагогическое образование является отраслью профессионального образования и все закономерности структурирования его содержания опираются на общие, то система детерминант, заключаемая в теории структуры содержания профессионального образования, является исходными положениями теории структуры содержания исследуемой отрасли образования. И в этом смысле, рассматривая общие положения теории структуры содержания образования, по сути дела, мы исследуем становление теории структуры содержания профессионально-педагогического образования.

Дальнейшее развитие теории (в середине 1980-х – начале 1990-х гг.) структуры содержания профессионально-педагогического образования заключалось в применении ее положений в практике совершенствования структуры содержания подготовки инженеров-педагогов. Эта работа активно велась в МГАУ им. В. П. Горячкина.

Так, в процессе совершенствования структуры содержания психолого-педагогической составляющей подготовки инженера-педагога сельскохозяйственного профиля Н. М. Жуковой в конце 1980-х гг. был обоснован набор обязательных психолого-педагогических дисциплин.

Применение теории структуры содержания профессионального образования к содержанию психолого-педагогической составляющей подготовки инженера-педагога осуществлялось с учетом специфики структуры психолого-педагогического знания, и структуры профессиональной деятельности инженера-педагога.

Структура содержания педагогического знания была обоснована В. С. Ледневым в процессе решения проблем уточнения структуры академии педагогических наук СССР и представляла собой перечень областей базисных направлений педагогической науки:

- Учащийся;
- Педагог (включая его профессиональную подготовку, переподготовку, научную организацию и охрану труда, технику безопасности и правовые проблемы);
- Педагогические технологии;
- Средства обучения (информационно-предметная среда образования);
- Экономика образования;
- Управление и организация образования.

Второй детерминантой, определяющей структуру содержания психолого-педагогической подготовки инженера-педагога является структура его профессиональной деятельности, которая отражена в квалификационной характеристике инженера-педагога.

Проецирование указанной области действительности и структуры деятельности инженера-педагога нашло свое отражение в перечне групп обязательных дисциплин психолого-педагогического цикла подготовки инженера-педагога сельскохозяйственного профиля. Перечень последних включает следующие группы обязательных дисциплин:

1. Физиология и гигиена учащихся.
2. Инженер-педагог как субъект профессионально-педагогической деятельности.
3. Общая технология педагогического процесса в профессионально-технической школе.
4. Специальная технология.
5. Технологическая техника.
6. Экономика образования.
7. Организация и управление ПТО.

Семи выделенным группам обязательных дисциплин соответствуют определенные предметные области психолого-педагогического знания, охватывающие систему педагогических наук от общих проблем непрерывного образования и до педагогических проблем национальной школы. В перечне также присутствует группа дисциплин – «Инженер-педагог как субъект профессионально-педагогической деятельности» – характерная лишь для психолого-педагогического цикла и предполагающая изучение особенностей «субъект-субъектных» отношений.

Также Н. М. Жуковой было проведено исследование, направленное на выявление степени реализации видов деятельности в процессе психолого-педагогической подготовки инженера-педагога. Совершенствование структуры психолого-педагогической подготовки осуществлялось ею посредством реализации основных принципов структурирования содержания образования («двойного» вхождения компонентов в систему, преемственности, функциональной полноты и т. п.), что привело к выделению таких этапов психолого-педагогической подготовки инженеров-педагогов, как пропедевтический, формирующий, интегрирующий и контрольно-корректирующий [2].

Применение основных положений теории структуры содержания профессионального образования в практике структурирования содержания инженерной подготовки было осуществлено Е. Э. Коваленко для студентов электроэнергетических специальностей. В рамках диссертационного исследования ею была проанализирована деятельность инженера-электроэнергетика, структура отрасли народного хозяйства, определяющая подготовку в области электроэнергетики. В итоге разработан перечень групп обязательных дисциплин, отражающих содержание подготовки данного специалиста. Результаты разработки

структуры содержания были апробированы в практике учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, к середине 1990-х гг. были апробированы на практике отдельные стороны теории структуры содержания профессионально-педагогического образования. Разработана структура содержания психолого-педагогической составляющей подготовки педагога профессионального обучения и структура содержания инженерной подготовки.

В тоже время сама образовательная система претерпела значительные изменения. В частности, за период 1990-х гг. в области профессионально-педагогического образования количество специализаций увеличилось почти в три раза. Если ранее главенствующим направлением являлось инженерно-педагогическое образование, то теперь спектр неинженерных направлений в подготовке специалистов «двойной» компетенции (педагогов профессионального обучения) значительно расширился. Сегодня осуществляется подготовка педагогов профессионального обучения по 19 группам специализаций [5]. Расширение сферы подготовки специалистов профессионально-педагогического образования поставило новые вопросы перед теорией и практикой структурирования содержания данного вида образования, которые обуславливают необходимость совершенствования теории структуры деятельности педагога профессионального обучения и теории структуры профессионально-педагогического научного знания [4].

Решение проблемы структурирования содержания бипрофессиональной подготовки напрямую связано с поиском и теоретическим обоснованием его инварианта. Суть феномена инвариантности заключается в том, что содержание образования в различных отраслях и на разных уровнях образовательной системы несет в себе одинаковые компоненты (общеобразовательная, политехническая, специальная подготовка и др.). К тому же построение структуры содержания профессионально-педагогического образования не сводится к простому суммированию содержания отраслевой и психолого-педагогической составляющих. Их предметное содержание представляет собой результат проецирования инварианта на соответствующую предметную область содержания образования и является двумя разными проекциями. Поэтому содержание профессионально-педагогического образования – результат слияния нескольких проекций: предметной структуры содержания отраслевой подготовки, предметной структуры психолого-педагогической компоненты и базового инварианта структуры содержания профессионального образования. В силу этого теоретическое обоснование инварианта предметной структуры профессионально-педагогического образования – актуальное направление совершенствования теории структуры содержания профессионально-педагогического образования.

Другой важный аспект совершенствования теории структуры содержания профессионально-педагогического образования связан с тем, что соблюдение принципа функциональной полноты в системе профессионально-педагогического образования требует учета не двух (начальное и среднее), как это счи-

талось ранее, а четырех сфер данного вида образования, включая начальное, среднее, высшее и научное образование.

Таким образом, дальнейшее развитие теории структуры содержания профессионально-педагогического образования имеет тенденцию быть ориентированным на поиск инвариантных основ его содержания, развития идеи объектной и деятельностной детерминант и связано также с проблемой преемственности содержания образования на различных ступенях системы. Применительно к профессионально-педагогическому образованию это особенно сложная задача, так как речь идет о бипрофессиональном образовании, а это означает, что необходимо обеспечить преемственность по двум составляющим: производственно-отраслевой и педагогической. В сравнении с моноспециальностью количество вариативных «стыкуемых» программ увеличивается в несколько раз, и система должна быть очень гибкой, чтобы полностью удовлетворять требованию беступиковости.

Литература

1. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 1991.
2. Дидактические основы подготовки инженеров-педагогов. / Под ред. Кубрушко П. Ф., Косырева В. П. – Екатеринбург: Издательство Уральского государственного профессионально-педагогического университета, 1997.
3. Жученко А. А., Романцев Г. М., Ткаченко Е. В. Профессионально-педагогическое образование России. Организация и содержание. – Екатеринбург: Издательство Уральского государственного профессионально-педагогического университета, 1999.
4. Кубрушко П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования. – М.: Высшая школа, 2001.
5. Учебно-методическое объединение по профессионально-педагогическому образованию. Справочно-информационный каталог. / Сост. А. А. Жученко, И. В. Рылова. – Екатеринбург: Учебно-методическое объединение по профессионально-педагогическому образованию, 2002.

УДК 37.543 (045)
ББК Ч31.4

ПРОТИВОРЕЧИЯ ТЕОРИИ МАРКЕТИНГА И ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Т. В. Филипповская

Общеизвестно, что старт радикальных экономических реформ, данный в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в., происходил фактически при полном отсутствии четко сформулированных целей развития общества. Государство не определило сфер человеческой деятельности, регулирование которых оно полностью берет на себя, так как рынок в них невозможен или недостаточно эффективен. Не определило оно и такую важнейшую целевую установку, как выращивание рыночных институтов и формирование условий для создания необходимой для рынка инфраструктуры.

В связи с этим многие экономисты подчеркивают, что в условиях кризисного развития страны отсутствие реальной общей стратегической цели затрудняет переход России на модель устойчивого социально-экономического развития, обеспечивающую совпадение личных и государственных интересов, полное раскрытие потенциала людей, достижение социальной стабильности и безопасности общества. Особенно ярко это прослеживается при попытках экономической оценки деятельности образовательных учреждений, прежде всего, в сфере маркетинга.

А. С. Блиновских, А. П. Егоршин, А. П. Панкрухин и многие другие авторы предлагают различные подходы в интерпретации концепции, целей, специфики маркетинговой деятельности образовательных учреждений. Единым для всех является методологический принцип адаптации классической теории маркетинга к условиям действующей образовательной системы. Разночтения возникают при оценке понятий «потребитель образовательных услуг», «эффективность маркетинговой деятельности образовательного учреждения», а также при попытке синтезировать педагогические категории и концепции экономической науки. Это актуализирует потребность в дополнительном анализе перечисленных понятий.

Рассмотрим понятие **«потребитель образовательных услуг»**.

В правилах об оказании платных образовательных услуг, утвержденных правительством РФ, дано разъяснение:

- «потребитель» – организация или гражданин, имеющие намерения заказать, либо заказывающие образовательные услуги для себя или несовершеннолетних граждан, либо получающие образовательные услуги лично;

• «исполнитель» – государственные и муниципальные учреждения, негосударственные образовательные организации, граждане, занимающиеся индивидуальной трудовой педагогической деятельностью.

Однако указанное разъяснение относится к дополнительным образовательным услугам, оказываемых сверх основных образовательных программ, реализация которых финансируется за счет бюджета. Содержание, нормативы финансирования, контроль качества реализации услуг в рамках основных образовательных программ регламентируются государством. Следовательно, с одной стороны в качестве потребителя выступает **основной заказчик образовательных услуг – государство**.

Именно государство предлагает соотносить задачи развития общества с задачами образования. Так в Концепции модернизации образования на период до 2010 г. роль образования связана с задачами перехода России к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимости преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. В связи с этим государство, как заказчик, оплачивает в заданных им пределах услуги образовательных учреждений, указывая с помощью государственных стандартов параметры качества, количество обучающихся на каждой ступени образовательной системы, временные рамки обучения и т. д.

С другой стороны, в качестве потребителя образовательных услуг выступают:

• **собственно образовательные учреждения**, занимающие разные ступени общеобразовательной и профессионально-образовательной систем, «получающие» выпускников друг от друга,

• **работодатели выпускников профессиональных образовательных учреждений**, которые определяют цену результатов педагогического труда в размере первичной заработной платы нанимаемых работников, перспективы их карьерного роста и возможности реализации обретенного ими уровня компетентности и творческого потенциала.

С третьей стороны, образовательные услуги получает **семья, как агент экономики**. Однако до сих пор не решен однозначно вопрос о том, кто получает образовательные услуги на уровне семьи: либо это родители или лица, их заменяющие, либо это собственно воспитанники, учащиеся или студенты.

Если **потребители – родители**, то они являются не только участниками дополнительного финансирования деятельности образовательной системы, но и фактически соисполнителями собственного социального заказа. Это происходит тогда, когда родители осуществляют покупку учебников, контролируют ход учебного процесса учащихся, посещают родительские собрания и принимают на них решения и т. д.

Если **потребители – учащиеся**, то они вкладывают в реализацию индивидуального образовательной услуги собственный труд, за который полу-

чают оценки, свидетельства, аттестаты, дипломы. То есть, от их индивидуальных усилий зависит качество и результат выполнения их же образовательного заказа.

В целом семья, являясь агентом экономики, выполняет ряд особых социальных функций. В роли социального института она реализует требования государства к обеспечению необходимого уровня воспроизводства, воспитания и образования своих членов. И одновременно выступает как заказчик образовательных услуг государству, которое, используя налоговую систему, аккумулирует средства семей для защиты их образовательных интересов. В роли малой социальной группы семья является основой для возникновения эмоциональных отношений и особых внутригрупповых ценностей и норм поведения. То есть одновременно выступает как связующее звено в системе «личность – общество» и подчиняется системе социального контроля над институциональными типами действий. Однако деятельность семьи определяется наличием материальных средств и условий, обеспечивающих успешное выполнение ею нормативных предписаний и осуществление социального контроля.

Если учесть, что по оценкам экономистов и социологов более 60% семей россиян озабочены решением основной проблемы – выжить в условиях социально-экономических перемен и сохранить достигнутый статус, то сфера образования становится особым полем социального взаимодействия граждан и государства в условиях констатируемой сегодня кризисности нравственного состояния общества. Причина определяется утратой властными структурами в процессе экономического реформирования системы доверия, позволяющей консолидировать интересы граждан и государства. Сами же условия массового отчуждения общества от власти ярко определяются именно в сфере образования, как в наиболее легитимной и доступной базе социальной мобильности людей.

Таким образом, образование оказывается уникальной сферой маркетинговой деятельности, в которой общегосударственные проблемы актуализируются в виде глубоко личных проблем каждого члена общества. Здесь же потребители образовательных услуг являются их непосредственными соисполнителями. А стратегия государства, как основного потребителя услуг образовательной системы, зачастую находится в противоречии с определенными им же стратегическими целями образования в целом и образовательных учреждений и граждан – в частности.

Противоречия в реализации маркетинговой деятельности образовательных учреждений на уровне потребителей образовательных услуг можно определить следующим образом.

Маркетинг, по образному выражению Ф. Котлера, продолжает оставаться здесь, как и в большинстве организаций производственной сферы России, на «неандертальском уровне» [13, с. 27].

Маркетинг приравнивается к сбыту, то есть объем оказанных основных образовательных услуг в образовательных учреждениях финансируется в соот-

ветствии с минимальными социальными стандартами на одного обучаемого или воспитанника, а дополнительных – в соответствии с возможностями внутренней среды образовательного учреждения и детерминирована желанием его руководителя «шевелиться» в условиях рынка. По разным источникам, объемы «недофинансирования» основной деятельности образовательных учреждений составляют от 32% до 60%. Дополнительная образовательная деятельность является вынужденной, соответствует «сиюминутному» спросу граждан и не планируется в соответствии с задачами формирования спроса потребителей.

Противоречия также проявляются в ориентире государства при финансировании основных услуг образовательных учреждений на минимальные социальные стандарты, в то время как задачи образовательной системы по участию в формировании гражданина, способного эффективно себя реализовать в условиях рыночной экономики на благо Отечества, поставлены широкомащтабно. Кроме этого можно отметить отсутствие единства в экономических подходах к оценке путей разрешения этого противоречия.

Так, Закон РФ «Об образовании» определяет, что основой государственных гарантий получения гражданами России образования в пределах государственных образовательных стандартов является государственное и местное финансирование образования, осуществляемое на основе государственных и местных нормативов, определяемых в расчете на одного обучающегося по каждому типу и виду образовательных учреждений.

В качестве механизма защиты образовательных учреждений в вопросах финансового обеспечения на федеральном уровне используют федеральный норматив бюджетного финансирования (ФНбф), который представляет собой нормативную стоимость реализации государственной образовательной программы в год по типам и видам образовательных учреждений в расчете на одного обучающегося.

Федеральный норматив по каждому типу образовательных учреждений утверждается Государственной Думой Российской Федерации при формировании бюджета на следующий год и доводится до каждого субъекта Российской Федерации. Величина ФНбф выступает в качестве **минимальной стоимости**, обязательной для исполнения бюджета на всех уровнях.

Региональные и муниципальные нормативы должны быть достаточными для покрытия средних по данной территории текущих расходов, связанных с образовательным процессом, эксплуатацией зданий, сооружений и штатного оборудования образовательного учреждения. Эти нормативы не могут быть установлены ниже федерального уровня. Например, для Свердловской области планирование бюджетного финансирования деятельности образовательных учреждений на 2003 г. велось по нормативу расходов на одного учащегося в год для общеобразовательных школ – в размере 5128 р., гимназий и лицеев – 7571 р., гимназий и лицеев высшей категории – 10600 р.

Следовательно, уже сегодня финансирование деятельности основной массы образовательных учреждений ведется в соответствии с количеством обу-

чающихся в них. Финансовые же нормативы таковы, что едва «покрывают» сумму расходов на фонд оплаты труда работающих с соответствующими начислениями, возможность увеличения заработной платы с 1 октября 2003 г. на 33% и коммунальные платежи.

Казалось бы, естественным является решение задачи изменения нормативов финансирования образовательной системы в зависимости от поставленных перед ней задач: создание условий обучения и работы, соответствующих обновляемым санитарно-гигиеническим нормам, обеспечение информатизации учебного процесса на уровне международных стандартов, реализация перспективной карьерной политики для педагогических работников и статусной политики для образовательных учреждений. Однако И. М. Хакамада утверждает, что главным требованием Министерства финансов для перехода на нормативное финансирование образования является появление стандарта образования, к примеру, в школах [2, с. 11]. Стандарт здесь с одной стороны приравнивается к регламенту объема учебных часов, а с другой стороны рассматривается на Парламентских слушаниях при его обсуждении на уровне регламента содержания образования. То есть предпринимается попытка установить взаимозависимость между экономической и педагогической категориями по заведомо несопоставимым основаниям.

Отсутствует научно обоснованная программа определения потребности общества в выпускниках конкретных специальностей и с заданными квалификационными характеристиками. Это приводит к перенасыщению рынка дополнительных образовательных услуг предложениями, основанными на «сиюминутном» спросе, сформированном индивидуальными представлениями потребителей на уровне семей, как агентов экономики, о социальной респектабельности и перспективах социальной мобильности. А этот спрос зачастую не соответствует и даже вступает в противоречие с потребностями государства.

По данным Г. И. Беляева, Д. А. Васильевой, А. С. Заборовского и др. авторов, прогноз подготовки специалистов с высшим образованием по инженерно-техническим специальностям по удельному весу в общем объеме различных направлений профессионального обучения снизится к 2010 г. до 30% в сравнении с 45,2% в 1990 г., по экономике и управлению возрастет до 18% (6,8%), по естественно-научным, гуманитарно-социальным специальностям и образованию возрастет до 43% (31,6%), по культуре и искусству – до 16,6% (3,9). Каковы же реальные потребности государства хотя бы по этим направлениям, остается малоизвестным.

Параллельно Ф. Котлер обращает наше внимание на то, что активность исполнителей услуг сосредотачивается на факте их оказания, а не на реальных нуждах потребителей. Например, семьи, как агенты экономики, заинтересованы в минимизации затрат на получение достойного, по их мнению, образования. Государство, со своей стороны, ведет политику, направленную в противоположную сторону.

Так, не все еще до конца осознали, что введение Единого государственного экзамена, с которым не справляется от 40 до 50 с лишним процентов выпускников, – это скрытый до поры рычаг для «перекладывания» тяжести оплаты профессионального обучения выпускников школы на семью с помощью именных финансовых обязательств. Чем больше «недобор» баллов по ЕГЭ, тем больше размер софинансирования государственных затрат на последующем для учащегося уровне образования со стороны семьи.

Еще одним признаком «неандертальства» Ф. Котлер называет ценообразование на базе стоимости товара вместо расчета цены по целевым показателям. И здесь государство, как потребитель услуг учреждений образования, активно реализует противоречие: финансисты согласны выделять средства на нужды образования, если будет определен его стандарт по объему часов, например, в общеобразовательных учреждениях. Стандарт же, как договор между государством и обществом о подготовке граждан к жизни в сложных современных социально-экономических условиях, не определен, а реализуется на уровне «примерного», так как «не имеет должного научного обоснования и не прошел проверку практикой школ» [21]. Представляется, что в том виде, в каком он существует сегодня, существовать и не должен.

Организация маркетинговой деятельности образовательного учреждения должна строиться на прогрессивном нормировании труда и соответствующем ценообразовании при определении стоимости образовательных услуг. Сегодня и здесь наблюдается противоречие: нормирование труда работников образовательных учреждений научно обосновывалось в 20-е гг. XX в., хотя требования к результатам и условиям их труда почти за сто лет резко изменились.

Цена образовательной услуги со стороны учителя сегодня определяется государством. Учитель высшей категории, имеющий 14 разряд ЕТС, может рассчитывать на почасовую ставку в размере 20,97 р. Учитель первой категории – на ставку 19,5 р., а выпускник вуза, начинающий педагогическую деятельность – 12,6 р. Дешевый труд, как известно, провоцирует низкий уровень квалификации, низкое качество труда.

Отсюда еще одно противоречие – между дешевизной цены педагогического труда и задачами, которые ставит перед учителем государство. То есть в основе цены образовательной услуги лежит не ее значимость для общества, а сиюминутные возможности финансовой системы «хоть что-то дать». Думается, что опора на последний аргумент вторична. Первично последовательная реализация итоговых строк Национальной доктрины образования о стратегии увеличения объема внебюджетных источников финансирования образования. Следовательно, в первую очередь, за счет средств граждан.

Введением гл. 25 Налогового кодекса основной заказчик образовательных услуг наглядно продемонстрировал, что рассматривает образовательную систему не только как выгодную сферу инвестиций, но и как сферу пополнения государственного бюджета. Налоговые льготы, предусмотренные законом «Об образовании», фактически отменены, а те, кто собирается воспользоваться

услугами дополнительного образования, будут фактически платить еще одни косвенный налог за реализацию своих образовательных интересов.

Рассмотрим **противоречия**, возникающие здесь при попытке синтезировать педагогические категории и концепции экономической науки.

1. **Цели маркетинговой деятельности** заключаются в реализации социального заказа со стороны всех участников образовательного процесса, интересы которых не согласованы, а по многим позициям просто противоречивы.

К целям маркетинга образования можно отнести:

- предоставление максимально широкого выбора образовательных услуг с учетом рациональной согласованности потребностей каждого потребителя;
- достижение максимальной потребительской удовлетворенности качеством образовательных услуг.

Однако здесь отсутствует указание на то, что обучение в своей сущности есть целенаправленный, социально обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, отражающими состав духовной и материальной культуры человечества [17, с. 67]. Маркетинг более жестко концентрирует внимание на потребностях потребителей образовательных услуг и требует менее «размытой» характеристика качества знания, чем действующая ныне в теории педагогики.

2. **Товаром**, с точки зрения маркетинга, являются образовательные услуги, идеи, программы, НИОКР, имеющие в большей степени социальное, нежели экономическое значение.

Специфика образовательной услуги, как товара, характеризуется нематериальностью, двойственностью процедуры реализации (заказчик сам выступает в роли соисполнителя), опорой на мастерство передающего информацию и возможность и желание обучаемого принимать эту информацию, реализуемостью «здесь и сейчас» и отсроченностью практического использования в реальной социально-экономической практике.

Товаром с точки зрения педагогики является процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности [17, с. 79]. То есть речь идет об определенном объеме информации, знаний и навыках работы с ней.

Тогда с точки зрения маркетинга мы имеем дело с формированием:

• **интеллектуальных активов**, как знаний, информации, имеющих определенную стоимость и для индивида, и для общества, используемых конкретным целенаправленным образом с помощью обретенных умений и навыков, развитых креативных способностей [6, с. 61];

• **интеллектуальной собственности**, как знаний, информации, которые имеют количественный стоимостной потенциал, зависящий от их использования в будущем или настоящем. Он остается нереализованным до тех пор,

пока интеллектуальная собственность не начнет использоваться собственником в процессе аттестации, на рабочем месте с помощью наличного креативного потенциала;

• **интеллектуального капитала**, как знаний, информации, обладающих потенциальной ценностью, но пока не предъявляемых в процессе учебной или трудовой деятельности с помощью обретенных навыков, умений, развитых креативных способностей.

Попытка синтезировать педагогические и экономические аспекты результатов процесса учения приводит к осознанию противоречия: педагогика определяет своей целью развитие личностного потенциала обучаемого, а маркетинг – то, что конкретно может быть реально использовано человеком в процессе его деятельности. Педагогика апеллирует к развитию у обучаемого умения анализировать, сопоставлять, делать выводы, в целом действовать на «продуктивном» уровне, а маркетинг – к тому, чем человек может воспользоваться для того, чтобы продемонстрировать свое креативное развитие.

3. Интеллектуальный актив, как обретенный вариант товара, имеет время существования, то есть **жизненный цикл**. Для маркетинга фазы жизненного цикла товара связаны с его внедрением (завоевание спроса), ростом (признание значимости товара, увеличением спроса), зрелостью (борьба за спрос обретает остроконкурентный характер), насыщением (сокращение спроса), спадом спроса.

Можно предположить, что роль интеллектуального капитала – это первичный этап жизненного цикла интеллектуального багажа человека и навыков его творческого использования. Характеризуется тем, что капитал есть, но еще мало используется, либо используется на уровне репродукции (аккумуляции знаний).

Стадия перехода интеллектуального капитала в стадию интеллектуальной собственности характеризуется осознанием значимости содержания капитала и попыткой его реализации на продуктивно-репродуктивном уровне. То есть на основе известных алгоритмов в общеизвестных и новых ситуациях. Это – стадия роста (развитие знаний и способностей ими пользоваться, расширение имеющейся базы за счет получения и производства новых знаний, сопоставления со знаниями из межпредметных областей, апробации знаний в стандартных и новых практических условиях, корректировка знаний, развитие знаний, защита и хранение интеллектуальной собственности).

Стадия зрелости совпадает с процессом перехода интеллектуальной собственности на уровень интеллектуального капитала. Включает в себя процесс передачи информации, знаний (трансферт знаний от владельца – источника к новым владельцам с помощью креативного потенциала), использования знаний (соотнесение знаний, видов деятельности и профессионально-деятельностных функций их владельца; апробация знаний, информации).

Этап насыщения связан с оценкой накопленных знаний, информации и способов их эффективного использования («знание о собственном знании»).

Этап спада связан с процедурой трансформации знаний, информации и способов работы с ней (дополнение, замена устаревших знаний новыми, расширение сферы применения освоенных знаний, интеграция с другими знаниями, освоение новых способов использования, обработки, оценки, анализа, синтеза информации, знаний).

С точки зрения педагогики здесь должно идти сочетание «знания на всю жизнь» со «знанием через всю жизнь». То есть в роли интеллектуального капитала может выступить некий минимум знаний, освоение которого обязательно для человека, завершившего обучение в образовательном учреждении. Задача – сделать этот капитал интеллектуальной собственностью. То есть, обеспечить выпускника навыками работы с интеллектуальным капиталом. Интеллектуальная собственность должна выступить основой для профессионального самоопределения и трансформации собственности в интеллектуальный актив. Но собственность становится активом и при ее востребованности от стороннего потребителя.

5. **Характер результата труда** – «продукта», что общеизвестно, весьма специфичен. Его нельзя потрогать руками, взвесить на весах, хранить на складе, транспортировать в крепкой таре. Он реализуется одновременно с потреблением, но оценка качества «потребления» чаще всего отсрочивается по времени. Результатом труда можно определить информацию и умение ее использовать. Педагогика предлагает определять характер результата труда динамикой личностного развития обучаемого. Но пока сама малоэффективно и по многим позициям противоречиво умеет оценивать эту деятельность, несмотря на значимые теоретические исследования в этой области, а также практическую активность рядовых педагогов.

В. Иноземцев в труде «Расколота цивилизация» отмечал, что люди, составляющие сегодня элиту, вне зависимости от того, как она будет названа, обладают качествами, не обусловленными внешними социальными факторами. Не общество, не социальные отношения **делают теперь человека представителем господствующего класса и не они дают ему власть** над другими людьми; **сам человек** формирует себя как носителя качеств, делающих его представителем высшей социальной страты [9, с. 563].

Наиболее демократическим источником власти этот автор называет информацию, ибо все имеют к ней доступ, а монополия на нее невозможна. Однако в то же самое время информация является и наименее демократическим фактором производства, так как доступ к ней отнюдь не означает обладания ею. В отличие от всех прочих ресурсов, информация не характеризуется ни конечностью, ни истощимостью, ни потребляемостью в их традиционном понимании, однако только ей присуща «избирательность – редкость такого уровня», который наделяет владельца этого ресурса «властью высшего качества».

Свойства информации и знаний как стратегического объекта собственности [8, с. 118–119] позволяют говорить о тех, кто не только обладает информацией и знаниями, но и успешно манипулирует ими на трех уровнях: **национальном** (правительственная бюрократия), **отраслевом** (профессионалы и академические эксперты) и на уровне **хозяйствующей организации** (техноструктура). Однако способности к манипуляции редко являются природными. Они формируются в результате практической и обязательно творческой деятельности. Следовательно, стратегия формирования навыков творческой деятельности должна стать основой педагогики. Однако декларация такой цели еще не означает ее достижимость в форме измеримого результата. Это наглядно прослеживается при сопоставлении данных об участии учащихся и студентов в конкурсах научно-исследовательских разработок, олимпиадах и результатах, например, ЕГЭ.

Более того, владение информацией требует от собственника постоянного контроля за ее состоянием. По своему содержанию профессиональные знания устаревают в течение двух-пяти лет. Экономические и правовые знания частично устаревают в течение полугодия. Поэтому владелец знаний должен быть готов к непрерывному их обновлению.

В ракурсе маркетингового подхода известные педагогические категории обретают иное звучание. Например, база индивидуальных образовательных достижений характеризуется:

- **Компетентностью** – совокупностью теоретических знаний по конкретным областям деятельности и функциям, методических знаний (знание методов), методологических знаний (знанием специфики применения методов), проектных (знанием того, как ставить цели), технологических (знанием о том, как достигать цели), технических (с помощью какой техники и каких систем), организационных (с каким коллективом, с чьей помощью), экономических (с какой эффективностью), социальных (с каким социальным результатом) [3, с. 58];

- **Креативностью** – способностью генерировать идеи и создавать концепции конкретных социально-экономических процессов, интегрировать и аккумулировать знания для реализации проектов по всем доступным и имеющимся источникам, осуществлять проекты, виды коммуникативной деятельности, процедуры и операции;

- **Коммуникативностью** – способностью подчиняться регламенту выполнения индивидуальных функций, задач и обязанностей, самореализовываться в условиях организации и управления индивидуальной и групповой деятельностью при планировании и исполнении учебных и практических проектов, использования педагогических и психологических знаний об индивидуальной и групповой мотивации решения социально-экономических задач и т. д., навыками добывать, дозировать, структурировать, корректировать, обновлять информацию.

4. В процессе образования основным **субъектом выступает преподаватель**, а **объектом педагогического воздействия** – система развития обучаемого, позволяющая ему через освоение, усвоение и присвоение информации и навыков работы с ней эффективно адаптироваться к окружающей действительности. Но с точки зрения маркетинга невозможно определить с должной степенью достоверности эффективность такого воздействия.

Рассмотрим понятие **«эффективность маркетинговой деятельности образовательных учреждений» и противоречия в ее оценке.**

В наиболее общем случае эффективность как экономическая категория определяется соотношением дохода и вложенных для получения этого дохода средств. Для торговцев «вразнос» оптимально соотношение 3/1, так как их деятельность реализуется в условиях гигантских ненормируемых изъятий.

Однако в образовательной системе эффективность по многим показателям оказывается еще выше.

Труд учителя школы по размеру оплаты за выполняемые действия необычайно эффективен для работодателя. Так, работа учителя истории по проверке тетрадей оплачивается в размере, соответствующем временным затратам в 58 с за месяц на одного ученика. В то время как в нормативных документах тот же учитель обязуется проверять как минимум 3–5 работ в месяц у того же самого учащегося. Учитель риторики у пятиклассников проверяет работ не меньше, но его труд оплачивается со стороны государства в объеме две минуты и почти 10 с в месяц на все, требующие проверки, работы школьника. То есть эффективность конкретных действий колеблется в зависимости от предмета от 25/1 до 10/1.

Применение понятия «эффективность» в оценке деятельности образовательной системы позволяет опираться на положения теорий, ставших основой различных экономических наук. Среди них, пожалуй, первенство может быть закреплено за менеджментом, как наукой и искусством управления. В большинстве учебных пособий по менеджменту приводятся слова Питера Друкера о том, что результативность управленческой деятельности – это следствие того, что «делаются нужные и правильные вещи». А эффективность – следствие того, что «правильно создаются эти самые вещи».

Эффективность образовательной системы сегодня, как видим, на общеобразовательном уровне может быть определена и как крайне высокая (отношение объема оплаченных действий к требуемым по выполнению), и как низкая (по педагогическим критериям качества образования). Следовательно, «нужные» и «правильные вещи» в ней создаются совсем «неправильно».

В общем случае качество образования подразумевает соответствие стандарту, норме, обладание характеристиками полного соответствия стандарту, т. е. степени достижения желаемого результата. Но понятия нормы не являются абсолютными и фиксированными навечно. Должна вестись постоянная работа по определению «качества нормы», освобождающего ее от субъективных

суждений и вносящего соподчинение нормы объективным реалиям развития общества.

Чем сложнее деятельность, тем труднее подобрать объективные критерии и стандарты, так как качество образовательных услуг, подготовки, переподготовки специалистов – это не только результат «на выходе», но и качество собственно образовательного процесса, качество и цена средств достижения целей, качество условий, в которых организовано «целедостижение».

В педагогике при оценке обученности (в частности) и образованности (в целом) учащихся качественной может быть названа работа учителя, в результате которой прослеживается положительная динамика в развитии когнитивной, деятельностно-коммуникативной и ценностно-ориентационной составляющих образованности ученика. Вторым условием признания работы учителя качественной здесь может стать соответствие оценок, получаемых учениками во время аудиторных занятий, оценкам сторонних экспертов.

В маркетинге эффективной может быть определена работа учителя, в результате которой физические, интеллектуальные, эмоциональные и временные затраты при характеристике его труда прямо пропорционально соотносятся с ценой этого труда, подтвержденной качеством образованности учащихся.

При оценке эффективности маркетинговой деятельности образовательного учреждения в целом, руководствуясь классической экономической теорией, следует сосредоточить внимание на следующих позициях:

- контроль достижения запланированных результатов учебно-воспитательной деятельности;
- контроль эффективности расходования финансовых и использования материальных ресурсов;
- контроль эффективности деятельности административного, педагогического и вспомогательного персонала по удовлетворению образовательных потребностей потребителей услуг;
- стратегический контроль оценки соответствия достигнутых качественных результатов учебно-воспитательного процесса максимальным возможностям коллектива образовательного учреждения и обучаемых;
- контроль возможности реализации параметров этической и социальной ответственности образовательного учреждения, заданных внешними условиями, на базе его внутренней среды.

Рассмотрим **противоречия**, возникающие здесь при попытке синтезировать педагогические категории и концепции экономической науки.

С точки зрения маркетингового подхода особый интерес может представить позиция зарубежных менеджеров образования. При всем разнообразии их мнений по поводу ролей обучаемых на любом уровне образовательной системы, они склонны определять их основную роль как роль «обрабатываемого сырья» [18; 19]. Все организации, которые готовят учеников для данного учреждения – это «поставщики сырья», а те, кто «обрабатывает сырье», предполагают, что си-

стема контроля и оценки знаний – это область, которую, возможно, ожидают самые драматические перемены. Подразумевается, что неэффективность традиционных экзаменов и зачетов очевидна всем. Более того, они способны нарушить ту атмосферу сотрудничества, которая так важна для достижения конечных целей [18, с. 23].

Доктор У. Е. Деминг, которого называют «американским гуру качества образования», неоднократно подчеркивал негативную роль количественных оценок в учебных заведениях (как, впрочем, и всяких аттестаций в организациях) как с точки зрения человеческих отношений, так и с точки зрения их способности оценить то, ради чего они проводятся. Задача видится в том, чтобы перенести центр тяжести в процедуре контроля усвоения материала на самого учащегося [18, с. 15]. Проблема «обработчиков», которые в каждый момент времени выступают и как «поставщики» обучаемых на более высокую ступень образования, заключается в поиске инструментария, с помощью которого учащийся мог бы в каждый момент учебного процесса измерять уровень своих достижений не ради рейтинга в классе, школе, институте, а ради себя самого, ради корректировки своего стиля изучения предмета, диагностики и преодоления своих собственных трудностей. Тогда роль преподавателя из роли «надсмотрщика» превратится в роль помощника, тренера, просто старшего товарища.

В целом надо отметить, что большинство материалов, характеризующих осмысление зарубежными коллегами проблем качества образования, связано с обоснованием перехода в менеджменте образования от администрирования к управляемой организационной культуре.

У американских коллег отличный от российского подход, например, к роли стандарта. Он прагматичен: качество – необходимое условие сделки, а значит и существования на рынке образовательных услуг всего образовательного учреждения. Следовательно, имеет смысл подчинить проблеме качества все аспекты управления (а не рассматривать качество только как один из аспектов, пусть и важный). Такая точка зрения получила название Всеобщее управление на основе качества (ВУОК) или *TQM (Total Quality Management)*. Некоторые теоретики далеко не приветствуют ВУОК, считая его модным увлечением, «обрушившимся» на высшее образование. Другие видят в нем панацею от плохого обучения, анахронизма программ, несогласованности учебных планов, избыточных цен, растущего и неэффективного административного бюрократизма. Был период острого противостояния между методами ВУОК и международными стандартами ИСО серии 9000. Сегодня найдены компромиссы, так как в основу новых международных стандартов положен один из самых радикальных подходов к ВУОК, связанный с именем У. Е. Деминга.

То же касается целей образовательного учреждения. Современная российская образовательная система скорее страдает от слишком быстрой смены целей и объема критериев оценки их достижения, чем от стабильности.

Анализ зарубежных материалов по качеству образования свидетельствует о том, что за основу, к примеру, оценки качества высшего образования чаще всего принимаются десять целей образования (Гонконг, Кокинъ Лам, Циан-де Жао) [19, с.110] (табл. 1).

Таблица 1

Десять целей образования

Образовательные цели	Описание содержания целей
Развитие аналитических навыков	Аналитические навыки относятся к способности студента проводить количественный и качественный анализ некоторой проблемы с целью ее понимания и оценки ее альтернативных решений
Развитие навыков решения проблем	Навыки решения проблем – это высший уровень, которого достигают аналитические навыки в том смысле, что студент должен быть в состоянии выбрать наилучшее решение данной проблемы
Подготовка к будущей карьере	Эта цель направляет карьеру и зависит от многих факторов. Знания и навыки, полученные студентом, должны соответствовать целям его карьеры с тем, чтобы он мог хорошо к ней подготовиться
Развитие умения практического применения навыков	Практическое применение навыков относится к способности студента применить полученные им знания и навыки к решению реальных проблем
Понимание основных концепций	В каждой лекции или модуле от студента часто требуется понимание основных концепций. Эти концепции – основа для понимания сути вопросов
Развитие специальных знаний	Эта цель относится к степени, в которой данный модуль помогает студенту получить специальные знания о данном вопросе
Развитие навыков общения	Эта цель относится к степени, в которой данный модуль помогает студенту улучшить свое умение общаться с другими в письменной или устной форме
Развитие интереса к предмету	Эта цель относится к степени, в которой данный модуль помогает студенту повысить его интерес к данному предмету
Подготовка к экзаменам	Эта цель относится к степени, в которой данный модуль помогает студенту достигнуть на экзаменах наивысших оценок
Расширение знаний компьютера для анализа	Эта цель относится к степени, в которой данный модуль помогает студенту улучшить свое умение работать на компьютере при анализе и оценивании альтернативных решений

В табл. 2 представлены педагогические цели (по Д. Кразуолу, М. Уолвертон), уровни обученности и степени усвоения материала, принятые в практике зарубежных коллег из Аризоны [19, с.7]. Одним из показателей принятия новых параметров самооценки качества работы преподавателя стало своеобразное признание: «Наша цель сосредотачивалась на замене мудрости, заключенной в данном разделе, на конкретное руководство в данном месте» [19, с.6].

Таблица 2

Уровни обученности студентов и степени усвоения учебного материала

Категория целей	Уровни обученности и степени усвоения материала
Уровни обученности	
До знания	Студент не знаком с данным вопросом
Знание	Студент «схватил» основную информацию по данному вопросу, но не может объяснить концепцию
Понимание (ноу-хау)	Студент понимает и может объяснить концепцию
Применение	Студент может применить данную концепцию или информацию в разных ситуациях и различных контекстах
Анализ и синтез	Студент может «играть» с данной концепцией, делить ее на части, создавать новые варианты
Оценивание	Студент имеет глубокое проникновение в концепцию
Степень усвоения	
Отклик	Студент чувствует себя удобно в своей команде и работает в классе с полной отдачей
Восприятие	Студент может кратко обобщить основные моменты урока
Ценность	Студент верит, что изученный материал полезен и поможет ему в решении проблем

Представляет интерес методика мониторинга с помощью матрицы компетенций, применяемая в Инженерном колледже штата Аризона. В примере постановки здесь целей (компетенций) по изучению математики можно наглядно проследить доминанты педагогического воздействия и спектр ориентиров в развитии студентов. Форма организации педагогической деятельности по управлению процессом обучения функциональна, легко применима для взаимного использования как преподавателем, так и обучаемым [19, с. 9].

Результаты обучения представлены двумя группами компетенций. Первая группа состоит из категорий – компетенций при индивидуальной работе студента и со студентом. Например, для изучающих математику здесь перечислены основные компетенции, которые студент должен освоить (экспоненциальные функции, гиперболические функции, неявные функции, полиномы, тригонометрические функции), отмечено, что должен знать студент до начала занятий (полиномы), определены уровень, которого студент должен достигнуть к концу семестра, и уровень, который студент может достигнуть к концу семестра.

В результате студент должен достичь отклика по всем компетенциям, кроме экспоненциальных функций, а знания и понимания – по всем компетенциям. Остальные критерии уровня развития студента переводятся в область «возможности».

Вторая группа компетенций связана с развитием навыков работы в команде через освоение ролей и регламентов: «кодекс сотрудничества», «конструктивная обратная связь», «адвокат дьявола», «привратник», «правила», «по-

мощник команды», «лидер команды», «член команды», «секретарь». Студент до начала занятий должен иметь на уровне «секретаря» команды начальный уровень восприятия (получения) и знаний. В конце семестра проявить отклик, знания и понимание по категориям «кодекс сотрудничества», «адвокат дьявола», «привратник», «помощник команды» и «член команды», знания и восприятие по компетенциям «конструктивная обратная связь» и «правила». Применение, анализ, синтез, оценка и восприятие ценности изученного – заведомо определенные уровни, которые студент может достичь или нет. Но к эффективности работы преподавателя это уже не будет иметь прямого отношения.

Как видим, область уровнейых показателей развития когнитивной, деятельностно-коммуникативной и ценностно-ориентационной сфер студентов для зарубежных коллег намного уже, чем в российской системе образования. Более того, преподаватель, судя по всему, несет ответственность за освоение обучаемым целей по знаниям и применению знаний, также как и за осознание студентом ощущения комфортности в своей команде при работе с полной отдачей (уровень отклика). Все остальное – предмет рефлексии самого учащегося.

В целом подход к планированию и оценке эффективности маркетинговой деятельности образовательных учреждений зарубежных коллег можно оценить, как больше экономический, нежели педагогический. И в нем достаточно ярко прослеживаются противоречия с актуализированной сегодня в России системой педагогических подходов в этом направлении.

Прежде всего, это касается противоречий в оценке качества образовательного процесса. Проблеме оценки качества посвящено значительное количество теоретических исследований (Б. С. Гершунский, В. А. Кальней, Д. Ш. Матрос, М. М. Поташник, С. Е. Шишов и др.). Однако их обилие пока не нашло весомого отражения на практике.

В связи с этим, **первое противоречие** можно было бы определить как противоречие между ожиданиями потребителей образовательных услуг на уровне семьи, как агента экономики, и педагогическими представлениями о их содержании на уровне управления образованием со стороны государства.

Обыватель считает качественным образование, которое не нуждается в репетиторской поддержке при подготовке учащегося к поступлению в учреждения профессионального образования. Студент воспринимает как качественное то образование, которое поможет ему без проблем найти место в современной экономике, обеспечив достойное существование и самореализацию. На уровне системы управления образованием действуют процедуры аттестации и аккредитации образовательных учреждений. С их помощью, с одной стороны, оценивается качество предоставляемых образовательных услуг в сравнении с действующими нормативами. С другой стороны, эта оценка опирается на стандарт образования, который используется сегодня на уровне примерного и нереализуем ни по заданному объему знаний, умений и навыков, ни по психолого-физиологическим возможностям обучаемых, прежде всего, в общеобразовательной школе.

Второе противоречие можно охарактеризовать как противоречие между апробируемыми в педагогике методами оценки эффективности учебного процесса, например, через стандарт, и представлениями маркетинга.

Так, процедура сегментирования потребительского рынка в обязательном порядке должна учитывать не только регион, город, плотность населения и климат места проживания потребителя. Здесь учитывается и возраст, и размер семьи, и ее жизненный цикл, и образование ее членов, и религиозные убеждения, и поколение, к которому принадлежит потребитель, и его национальность. Особое внимание обращается на образ жизни и особенности личности человека, его поведенческие признаки. Среди последних немало важную роль играют искомые выгоды, степень готовности потребителя к потреблению услуги.

Педагогика, как показывает практика, пока такой учет ведет весьма условно. Например, по данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков Научного центра здоровья детей РАМН, за последнее время число здоровых дошкольников уменьшилось в 5 раз и составляет лишь около 10% от контингента детей, поступающих в школу.

Результаты разных исследований свидетельствуют о том, что современное состояние здоровья детей дошкольного и младшего школьного возраста характеризуется следующими тенденциями: распространенность функциональных отклонений достигает более 70%, хронических заболеваний – 50%, физиологической незрелости – 60%. Более 20% детей имеют дефицит массы тела. У детей с морфофункциональными отклонениями ведущими являются нарушения опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой системы, органов пищеварения, аллергические проявления.

Т. М. Давыденко, Т. И. Шамова, Г. Н. Шибанова отмечают, что только 10% выпускников общеобразовательной школы оцениваются по категории вполне здоровых; у 15% выявлены нервно-психические отклонения, у 50% – хронические заболевания. От 15% (юноши) до 30% (девушки) жалуются на сонливое состояние, раздражительность, головные боли. Наиболее распространенные заболевания: сколиоз, миопия разной степени, заболевания желудочно-кишечного тракта [25, с. 47].

Участники Парламентских слушаний о стандарте образования отмечали, что в 2002 г. по сравнению с 1988 г. количество граждан, годных к военной службе, сократилось почти на 30% и составляет менее 40%. В то же время количество граждан, ограниченно годных и временно негодных к военной службе, возросло в 5 раз [21, с.19].

Те же участники Парламентских отмечали предложения по возможности включения в школьную программу дополнительных учебных часов на изучение географии, черчения, астрономии, начальной военной подготовки, получения «космического образования» [21, с. 38], о вариантах между 16 и 23 предметами, осваиваемыми старшеклассниками. В то время как речь должна вестись о требовании пересмотра стандарта в его минимуме, то есть о той обязатель-

ной норме, о том фундаменте, без которого невозможно последующее профессиональное образование по черчению, астрономии и «космосоведению». Кроме этого, норма в обязательном порядке должна учитывать интеллектуальные, физические, психологические особенности развития современного учащегося, его «конспективный» стиль освоения информации. Особого внимания требует анализ времени, необходимого любому педагогу для развития у учащихся задаваемых стандартом креативных, коммуникативных навыков и умений. А это как раз то, чем педагогика занималась весьма поверхностно.

Педагогика нарушает один из основополагающих принципов маркетинговой деятельности: изучение мнения тех, кто непосредственно реализует услуги и общается с потребителями. В образовательной системе речь должна вестись об учителях. Среди разработчиков проектов стандарта и первого, и последующих вариантов (211 человек) учителей и директоров школ Москвы и Московской области было 18 человек. Остальными стали академические работники на уровне РАО и административные работники Московского комитета образования и его методический учреждений. Но образовательная система распространяется далеко за пределы Московской области. И социально-экономические условия жизни людей за этими пределами также разительно отличаются от условий Садового кольца.

Третье противоречие связано с пониманием результативности предоставляемых услуг. Маркетинг ориентирует производителя услуг на удовлетворенность потребителя. Педагогика – на развитие личностного потенциала учащихся. Но с этой точки зрения после многолетней апробации должны уже дать осязаемый результат развивающие программы организации образовательного процесса в школе. Однако результаты ЕГЭ говорят об обратном.

В. А. Болотов и В. Ж. Ку克林 отмечают, что в образовании, как и в экономике, есть общемировые тенденции, законы, игнорирование которых неминуемо приведет к отставанию. По мнению этих авторов, введение ЕГЭ – очевидная общемировая тенденция движения образовательных услуг к человеку [1, с.32].

Г. С. Ковалева, анализируя итоги ЕГЭ, отмечает, что его проведение в первую очередь позволило получить объективную картину состояния образования [8, с. 45]. Например, экзамен по русскому языку выявил слабую практическую подготовку выпускников по демонстрации орфографических (от 8 до 22% владеют навыком неудовлетворительно) и пунктуационных навыков (от 16 до 32%). Значительное число учеников не владеет важнейшими умениями, связанными с чтением и интерпретацией текста. А также навыками создания своего собственного речевого высказывания на предложенную тему. Только 33% выпускников умеет вдумчиво читать текст и правильно его интерпретировать. Около 40% выпускников умеют излагать свои мысли грамотно, не нарушая норм литературного языка. Последовательно и логично изложить свои мысли смогли только 23%.

По результатам ЕГЭ по истории 45,1% выпускников школы получили оценку «3» и 36,6% – «4». Не смогли сдать экзамен 11% учащихся. Продemonстрировали отличную подготовку 7,2% участников экзамена. Оценка уровня развития познавательных умений позволяет сделать вывод о том, что более успешно проявляются у учеников умения воспроизводить конкретно-исторические знания, устанавливать причинно-следственные связи. Трудно выпускникам давались ответы на задания, где нужно было оперировать понятиями, указывать их признаки, соотносить конкретно-исторические знания с обобщенными, теоретическими. Далеко не всегда в работе с документами показано умение извлечь необходимую информацию из текста, еще слабее – умение применить исторические знания к конкретной ситуации, описанной в тексте.

По данным исследований, проводимых управлением образования администрации Екатеринбурга в 2000–2001 гг. по оценке качества развития общеучебных навыков у выпускников 700 классов основной школы:

- От 20 до 60% учащихся демонстрируют непонимание информации, предъявленной в наиболее привычной форме – текстовой;

- При чтении информации, заданной в табличной форме, до 35% учащихся не могут определить принцип организации информации в таблице, алгоритм работы с ней; использовать информацию, представленную в таблице для решения различных задач, могут от 40 до 60% учащихся;

- «Считывание» информации, представленной в виде диаграмм в явном виде, доступно подавляющему большинству учащихся, но умение использовать эту информацию для решения более сложных задач демонстрируют от 3 до 10% учеников. Это можно объяснить как незнанием правил представления информации в диаграммах, так и недостаточным развитием интеллектуальных умений;

- Учащиеся испытывают затруднения в выделении понятий и их основных признаков, подведении понятия под понятие более широкого класса. Сложным оказывается и создание пространственных образов классификационных множеств – схем. Это свидетельствует о том, что при обучении учащиеся чаще всего пользуются готовыми классификационными схемами и таблицами. Им оказываются незнакомыми правила структурирования информации, что резко снижает эффективность освоения содержания учебного материала.

Все это говорит о том, что декларация цели образовательной системы – развитие учащегося, – остается по многим позициям декларацией.

Анализируя результаты ЕГЭ, можно предъявить претензии к содержанию контрольно-измерительных материалов:

- многие ответы в заданиях типа тестовых не формулируются однозначно, так как у представителей различных филологических, социологических, исторических научных школ свое видение и своя интерпретация понятий и категорий;

- участник ЕГЭ не может изучить результаты своей работы, так как до него доводится только полученная сумма баллов;

- нет гарантии абсолютной объективности составителей текстов контрольно-измерительных материалов и, соответственно, их профессиональной грамотности. О ней можно подумать, изучая предлагаемые в книжных магазинах варианты прошлых заданий ЕГЭ: ошибки в ответах здесь встречаются достаточно часто.

Можно предъявить претензии к общеобразовательной школе: плохо и не тому учит. Но закономерным станет ответ: когда это делать, если для того, чтобы выполнить учебно-тематический план, надо на каждом уроке давать новую информацию, не успев качественно «проработать» предшествующую.

Можно вспомнить о результатах оценки здоровья учащихся. Значит, и здесь кроются причины низкой результативности интеллектуального развития учащихся, что наглядно продемонстрировал ЕГЭ.

Но в целом это говорит о том, что необходим очередной пересмотр образовательных стандартов. Их содержание не соответствует заявленному минимуму. Не стали достоянием гласности данные об исследованиях возможностей обучаемых осваивать материал такого объема и в такие сжатые сроки, как того требует действующий примерный стандарт. Практика же показывает, что большинство учащихся не могут реализовать требования, предъявляемые со стороны теоретиков образования к уровню развития их знаний, умений и навыков.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что наиболее противоречивые понятия с точки зрения их соответствия в маркетинге и педагогике – «потребитель образовательных услуг», «эффективность маркетинговой деятельности образовательного учреждения» – имеют общую «проблемную базу». Это – разрыв между реальной значимостью образовательной услуги и ее содержанием, не соответствующим ни возможностям современной образовательной системы, ни уровню теоретического обобщения эмпирических данных о проблемах организации учебного процесса, ни психолого-физиологическим особенностям современных учащихся. То есть педагогика целей пока еще не стала педагогикой оценки реального результата. И в этом направлении открывается достаточный простор для творческой деятельности теоретиков и практиков как в экономике, так и в педагогике.

Литература

1. Об утверждении правил оказания платных образовательных услуг в сфере дошкольного и общего образования Постановление правительства РФ от 05.07.2001. № 505.

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р.
3. Блиновских А. С., Эрганова Н. Е. Маркетинг образовательных услуг. – Екатеринбург: Издательство Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999.
4. Болотов В. А., Куклин В. Ж. Единый государственный экзамен: общие положения // Вестник образования, 2002, № 11.
5. Болотов В. А., Шаулин В. Н., Шмелев А. Г. Единый государственный экзамен и его влияние на качество образования // Вестник образования, 2002, № 11.
6. Гунин В. Н., Бараничев В. П., Устинов В. А. Управление инновациями: 17-модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации». Модуль 7. – М.: ИНФРА-М, 2000.
7. Дьюи Дж. Демократия и образование. – М.: Педагогика-Пресс, 2000.
8. Иноземцев В. Л. За пределами экономического общества. – М.: *Academia* – Наука, 1998.
9. Иноземцев В. Л. Расколотая цивилизация. – М.: *Academia* – Наука, 1999.
10. Кальней В. А., Шишов С. Е. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик». – М.: Педагогическое общество России, 1999.
11. Ковалева Г. С. Знания выпускников: первые результаты анализа. // Вестник образования, 2002, № 11.
12. Ковалева Г. С. Особенности национальных экзаменов: зарубежный опыт // Вестник образования, 2002, № 11.
13. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
14. Пассов Е. И. и др. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка. – М.: Флинта – Наука, 2001.
15. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов. – М.: Логос, 2001.
16. Прокофьев А. А. Мониторинг качества образования учащихся профильных классов в системе «школа – вуз» // Стандарты и мониторинг в образовании, 2002, № 3 (24).
17. Севрук А. И., Филимонова И. В., Юнина Е. А. Мониторинг как технология информационного обеспечения качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании, 2002, № 3 (24).
18. Система качества в образовании. Вып. 1. Ч. 1. Под общ. ред. Ю. П. Адлера. – М.: МИСИС, 2000.
19. Система качества в образовании. Вып. 1. Ч. П. Под общ. ред. Ю. П. Адлера. – М.: МИСИС, 2000.
20. Скок Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
21. Стенограмма парламентских слушаний на тему: «Содержание стандарта общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003, № 1 (28).

22. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. – М.: Педагогика, 1984.
23. Управление качеством образования /Под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
24. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Издательство Томского Университета, Москва: Барс, 1997.
25. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами. – М.: Издательский центр «Академия». 2002.

УДК 796.067 (091)
ББК 4513

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ НАРОДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДРЕВНЕГО МИРА

В. В. Ягодин

Исходя из концепций В. И. Столярова [12, с. 39–44] и В. С. Цукермана [16, с. 24], к народной физической культуре мы относим все виды непосредственной непрофессиональной деятельности трудящихся масс, имеющей целью физическое, психологическое, эстетическое и нравственное воздействие на человека для подготовки его к труду, военному делу, для приспособления к естественной среде, для укрепления здоровья, для развлечения и т. д. В результате такой деятельности у каждого народа рождались многочисленные физические упражнения, игры, состязания, ритуалы, забавы, формировались представления о гигиене, складывалась своя самобытная система закалывания и физического воспитания.

Описываемая эпоха характеризуется очередным всплеском в развитии человеческой цивилизации, связанным с открытием металла, с совершенствованием земледельчества и скотоводства, бурного развития материального производства, а также с возникновением государственности. Все эти факторы вызывают расслоение общества, а вместе с этим и разделение культуры на *народную* и *элитарную* (аристократическую). В это же время в недрах элитарной культуры зарождается и бурно развивается *профессиональная* культура. По словам В. Н. Прокофьева, произошло «первое расслоение» культуры на «высшую» (профессиональную, «ученую») культуру и «низшую» (народную). При этом автор имел в виду лишь процессы, относящиеся к художественной культуре, однако, по нашему мнению, здесь можно говорить о расслоении во всех сферах культуры. [9, с. 13].

На исходе IV-го тысячелетия до н. э. в долине Нила возникают первые государственные образования («номы»). Позднее на Востоке сформировался ряд высокоразвитых государств: Египет, Сирия, Финикия, Иудея, Хеттское цар-

ство, Урарту, Ассирия, Шумер, Вавилония, Элам, Персия, Индия, Китай. До образования античных государств – Древней Греции и Древнего Рима – эти страны считались центром мировой цивилизации [18, с. 42].

Носителей народной культуры описываемого времени можно в грубой форме разделить на 3 категории:

- жители больших городов;
- обитатели села в высокоразвитых государствах;
- население регионов Земли, живших пока еще в условиях родового строя.

Горожане из низших слоев общества не могли пользоваться завоеваниями элитарной культуры по причине бедности и своего социального статуса. Они не могли себе позволить оплату дорогостоящих учителей физического воспитания, их детей не допускали в специальные школы с военно-спортивным уклоном. Сельские жители, даже самые высокопоставленные, как и население 3-й категории, еще достаточно долго жили первобытным образом, т. е. большими родами или сельскими общинами, сохранявшими власть выборных общинных старост, право самоуправления.

Существовала еще одна категория людей, не относящихся к высшим слоям общества – рабы. Однако говорить о народной культуре рабов нецелесообразно, к ним не применим термин «народ», так как, будучи изгоями общества, рабы не могли быть носителями народной культуры, тем более, производителями ее ценностей. Кроме того, тем из них, которые были заняты на хозяйственных работах, не оставалось ни энергии, ни времени на физические упражнения, что же касается профессиональных актеров и спортсменов (гимнастов, жонглеров, канатоходцев, игроков в мяч, борцов и т. п.), а также воинов-рабов или всем известных гладиаторов, то они занимались физической подготовкой средствами профессиональной культуры.

В высокоразвитых странах Древнего Востока формировались уникальные народно-национальные системы физической культуры, где телесные движения тесно связывались с духовными проявлениями. Это делало народную физическую культуру социально-педагогическим институтом, способствующим не только физическому, но и духовному становлению детей и молодежи. Согласно китайским народным поверьям, равновесие во вселенной поддерживается своеобразной энергией «чи», состоящей из внутренней сущности мира («цзинь») и внешней («цзянь»). Подобно этому, личность человека украшает моральное совершенство, ум, достоинство («сань») и высокие физические кондиции («мэй»), где приоритет отдавали первому. Если борец или игрок в мяч совершали грубость по отношению к сопернику, судьи и зрители характеризовали атлета как «сяо цзянь», что означало высшую степень общественного презрения. Во время кулачного боя высоко ценились не столько точные и сильные удары («цзянь»), сколько ловкие защитные действия, чтобы вызвать смятение противника («цзинь»). Древнее китайское единоборство «ушу», помимо военно-

направленного вида «солин», содержит ответвление «тай-дзи», в котором оздоровительные цели сочетаются со стремлением к душевному и телесному совершенствованию [6, с. 53].

В основе физической культуры индийцев лежит представление о «праве» – некоей жизненной энергии, которую можно произвольно перераспределять в организме, а их гимнастические системы направлены на формирование личности, гармонически сочетающей в себе физическое, умственно-эмоциональное (психическое) и духовное начала. равновесия,. Некоторые «нормальные», с нашей точки зрения, упражнения имели мистический характер. Так, прыжки в высоту якобы улучшали плодородие земли, а танцы способствовали переселению души.

Наши предки уже тогда обнаруживали связь телесного и духовного в сознании человека. Древние шотландцы перед битвой исполняли «джиль чельнинг» – воинский танец с мечами [15, с. 42]. Подобный ритуал был практически в культуре каждого народа. Молитвы древних финикийцев своему главному богу Мелькарту представляли собой смесь групповых слаженных прыжков вверх под аккомпанемент флейты с последующим падением на землю и перекатыванием с боку на бок [18, с. 64]. Еще первобытные люди использовали воздействие на психику интенсивной двигательной активности [1, с. 114–115; 14, с. 57–59].

Если физическая культура Каменного века в разных регионах Земли в своем содержании имела больше общего, чем отличий (привязанность к труду и магии или, например, повсеместное распространение таких видов физических упражнений и состязаний, как бег, прыжки, стрельба из лука, борьба, кулачный бой и др.), то в Древнем мире уже можно констатировать во многом сформировавшиеся системы народной физической культуры, народного физического воспитания, отличавшиеся самобытностью, оригинальностью, национальным колоритом. Этническое своеобразие физической культуры детерминировано природно-климатическими особенностями, историческими и социальными факторами (уровень экономического развития, основные виды производительного труда, религиозные воззрения, взаимоотношения с соседними государствами и народами), национальным характером. В это время у каждого этноса появляется множество своеобразных, порой уникальных, физических упражнений, игр, состязаний и забав. К примеру, египтяне соревновались в игре с мячом, где женщина сидит на плечах у мужчины, или на лодках с шестом в руках, стараясь утопить соперника. Североамериканские индейцы племени бороро устраивали регату верхом на бревнах.

Вместе с тем в Древнем мире происходит интенсивное распространение культуры, в том числе и народной, вширь, т. е. по территории. Этому способствовали торговые отношения между народами, бесконечные войны с применением животных и колесниц, что расширяло территорию распространения, использование наемников в армии, ассимиляция одних этносов в другие. К примеру, Александр Македонский, завоевав ряд регионов Средней Азии, из-

дал приказ, согласно которому в физической подготовке воинов следовало использовать местные виды состязаний – конное поло и козлодрание (борьба за тушу козленка на лошадях) [13, с. 45]. Распространение культуры имело большое педагогическое значение, особенно для детей и молодежи широких народных масс. Помимо того, что это содействовало увеличению средств физического воспитания, знакомство с ценностями чужой культуры играло когнитивную роль, будило любознательность, расширяло сведения о жизни других народов.

В период разложения первобытного общества, с появлением частной собственности, формируется институт моногамной семьи. Роль семьи как воспитательного института была исключительно велика именно в то время, когда, по мнению И. С. Кона, еще не произошел переход от больших «многоядерных» патриархальных семейных групп к малым «нуклеарным» семьям [4, с. 41]. В народных массах функции воспитания детей в значительной мере переходят от родовой общины к семье. Мальчики воспитываются под руководством отца или старшего брата, воспитанием девочек занимается мать. Основная цель семейного физического воспитания – формирование основных двигательных навыков в трудовом обучении, физических упражнениях и военном деле. Многие из арсенала народной физической культуры малолетки познают, глядя на старших детей. В дальнейшем они совершенствуют эти навыки в играх и состязаниях со сверстниками, а также в практической физической работе, помогая старшим в семье.

Как и в предыдущие эпохи, воспитательная роль общественности остается достаточно весомой. В больших городах, где была сильна централизованная власть, на многочисленных семейных, трудовых и религиозных праздниках непременным компонентом являлись состязания в силе, ловкости, быстроте и выносливости, на которых молодые люди всенародно демонстрировали свою физическую подготовку и физическое развитие. Результатами успешных выступлений в таких соревнованиях были не только богатые призы (это в традициях почти у всех народов), но, что может быть, еще важнее, почет и уважение в обществе. Кроме того, от этого могла зависеть личная жизнь, поскольку здесь «подсматривали» женихов и невест (девушки также состязались: в одних местах наравне с юношами, в других – друг с другом). У каждого народа вырабатывались свои правила соревнований, в которых были элементы морально-этических норм. Поэтому молодежь как бы сдавала «экзамен» по общей воспитанности.

Еще большее значение общественности в физической, военной и нравственной подготовке молодежи было в тех регионах Земли, где не сформировалась государственность и люди продолжали жить родовым строем. Здесь по-прежнему функционировали воспитательные дома, доступные всем членам общины. Например, чукчи строили «клеграт» – специальные помещения, позволявшие в любую погоду тренироваться в стрельбе из лука, состязаться в поднимании камней и беге с камнем в руках. У кубачинцев (территория современного Дагестана) подростки уходили из дома в «батиртала-цы» («башни богатых»).

рей»), чтобы ежедневно упражняться в борьбе, метании камней, стрельбе из лука в цель [17, с. 174]. В этих регионах, как и в Каменном веке, продолжал существовать институт инициаций с обрядами, содержащими тесты на уровень физической, военной и психологической подготовки, нравственной и социальной зрелости [2, с. 57–59; 14, с. 48–51].

История Древнего мира – это история перманентных войн, что не могло не отразиться на народной физической культуре. Армия того времени состояла либо из наемников (как правило, это были представители воинствующих кочевых племен), либо из ополченцев, т. е. простолюдинов. Последние осуществляли военную подготовку, используя традиционные средства народной физической культуры. Наемники – бойцы, для которых военное дело было ремеслом – регулярно занимались физической и специальной подготовкой под руководством профессиональных наставников.

На физическую и специальную подготовку воителей того времени повлияло открытие металла и вместе с этим – появление металлического вооружения и доспехов. В военном деле той эпохи стали широко применять прирученных животных. Помимо коней, персы садились на верблюдов, а парфяне на слонов. Большое внимание в армии стало уделяться тактической подготовке.

Все эти факторы усложняли ратный труд, делали военно-физическую подготовку трудо- и времяемким занятием, поэтому физическая культура, физическое воспитание оставались одними из наиболее приоритетных видов человеческой деятельности, что значительным образом влияло на педагогику того времени. Одной из основных целей воспитания молодого человека, будь то аристократ или представитель бедных слоев, было формирование воина, хорошо подготовленного не только физически, но и морально. Вместе с тем, нравственные качества наемника и ополченца имели существенное различие. Для первого – война являлась способом существования, поэтому, помимо чисто солдатских качеств (смелость, решительность, стойкость, способность переносить собственную боль и т. п.), в нем воспитывали равнодушие к чужим страданиям, беспощадность к врагу, жестокость по отношению к женщинам, детям, старикам. Ополченцы – это крестьяне или ремесленники, временно оторванные от своего основного мирного труда, от семьи и близких ему людей. Они воспитаны на традициях народной культуры, которая предполагает гуманное начало в любом поединке, в человеческой сущности в целом. В то же время, народная педагогика направлена на воспитание патриотизма, готовности отдать свою жизнь за своих близких, за свой край, за Родину.

Часто в основе физической подготовки профессиональных воинов были также упражнения из арсенала народной физической культуры. Так, в армии согдийцев и бактрийцев широко использовали народную борьбу, фехтование на палках, упражнения на коне, народные приемы стрельбы из лука. Военные наставники массагетов применяли конные скачки, состязания в беге, метание камней, копий и дротиков, известные местным жителям со времен Каменного века [13, с. 5]. С другой стороны, ополченцы, ненадолго привлекавшиеся в ар-

мию (например, в Египте крестьяне, временно освобождавшиеся от полевых работ, составляли основную часть войска наряду с небольшим регулярным отрядом хорошо обученных солдат [18, с. 57], становились проводниками профессиональной культуры у себя в деревне. Так проходило взаимопроникновение и взаимообогащение двух культур – народной и профессиональной.

И все-таки, бурное развитие происходит в основном в недрах элитарной культуры. Рабовладельцы и аристократы охотно использовали средства физического воспитания народных масс, но, помимо этого, у них были недоступные для большинства простолюдинов, «благородные» виды физических упражнений: охота и гонки на колесницах, верховая езда, фехтование на металлических видах оружия и т. д. Появляются педагоги-профессионалы. У элиты общества во многих государствах организуются специальные школы, где знатные отпрыски постигают военное дело, занимаются физическими упражнениями и рядом дисциплин, связанных с интеллектуальным, морально-волевым и эстетическим воспитанием [6, с. 40; 7, с. 51; 11, с. 19].

Элитарная физическая культура в значительной мере освобождается от производства и магии, апофеозом этого процесса стали Олимпийские игры. Отношение элиты к участию в них представителей народа было неодинаковым. На Олимпийских играх в Греции и на играх Луди Магни в Риме времен республики допускались все свободные граждане, не было ограничений по принципу социального и имущественного статуса и на «олимпиадах» в Закавказье, на территории Сибири и современного Таджикистана. Однако простолюдинам редко удавалось добиваться спортивных успехов. Во-первых, они, в отличие от аристократов, не могли привлекать профессиональных тренеров. Во-вторых, у них не было достаточного времени и энергии для полноценной физической и специальной подготовки. В-третьих, не все виды спорта им были доступны по материальным соображениям.

Вместе с тем в Египте представители народа имели право выступать на состязаниях наравне с привилегированными сословиями только в отдельных видах спорта: в борьбе, фехтовании на палицах, в борьбе на лодках (6, с. 45). В древней Индии физическая культура носила сугубо кастовый характер. Так, низшая каста («шудры») имела право использовать только танцы и упражнения с предметами [6, с. 47–49].

Народная физическая культура продолжала развиваться в основном в рамках своих традиций, сохраняя свою связь с трудом, повседневным бытом, языческими поверьями, отличаясь простотой и доступностью. Помимо военной подготовки, физическое воспитание осуществлялось в процессе трудового обучения, когда ребенок с малолетства приучался к тем видам труда, которыми занимались в его семье, причем, с четким делением на «мужские» и «женские».

С развитием института моногамного брака зарождаются разного рода торжества, обряды, связанные с важными для семьи датами, событиями (рождение ребенка, свадьба, похороны, поминки и т. д.). Любой семейный праздник

содержал элементы народной физической культуры. Проводились различные состязания, конкурсы с акробатическими и гимнастическими упражнениями, танцы, требующие хорошей физической подготовки, атлетические забавы. На торжествах в честь обрезания у сыновей в Турции можно было увидеть состязания в борьбе, конные скачки, стрельбу из лука. Грузины танцевали: в кругу, стоя друг на друге в три этажа; на краю чаши с пивом; на столе, уставленном яствами и сосудами с вином. В Средней Азии на свадьбах устраивали перетягивания ковра между командами жениха и невесты.

На семейные праздники, как правило, приглашали не только родню, но и всех соседей, что представляло собой общественный контроль за уровнем физической подготовки подрастающего поколения, стимулировало детей и молодежь к занятиям физическими упражнениями. С другой стороны, учитывая тот высокий социальный статус физической культуры, который осознавался в народе, присутствие ее элементов на подобных торжествах увеличивало значение самих праздников. Это можно расценивать как фактор, способствующий воспитанию у детей и молодежи ряда положительных качеств, в первую очередь – привязанности к семье, утверждению семейных ценностей, упрочению семейных традиций. И наконец, в этом видится один из каналов трансляции педагогического опыта, народных традиций.

Во все времена у любого народа ценились и прославлялись люди, обладающие большой силой, отчаянной смелостью, закаленные и ловкие, быстрые и неутомимые. В описываемое время возникает эстетический идеал наделенного сверхъестественными силами легендарного героя, который вступает в борьбу с потусторонними силами и побеждает их, открывая людям новые тайны, скрытые и тщательно охраняемые этими силами. В народной культуре происходит переход от мифа к героическому эпосу [10, с. 538]. Великий Ю у китайцев, Озирис у египтян, Рустам у персов, Гильгамеш у вавилонян, Геракл, Прометей и Ахиллес у греков, Кешар у тибетцев, Карт-Кожак у нартвов, Сосруко у кабардинцев, Батрадз у осетин, Соска-Солка у чеченцев, Зигфрид у германцев, Торстейн у исландцев, Скаллафимсон у скандинавов и т. д. – все эти герои описывались как меткие стрелки, непобедимые мастера борьбы, умелые охотники, стремительные бегуны и, разумеется, феноменальные силачи [3].

Героический эпос, где отразились мечты, надежды и чаяния народа, был важнейшим педагогическим средством. С одной стороны, восхищение людьми, обладающими высокими физическими кондициями, является значительным стимулом для занятий физическими упражнениями. С другой стороны, он давал прекрасные уроки высокой нравственности, способствовал воспитанию смелости, мужества, доброты, благородства, чувства долга перед родными и близкими, перед родным краем. В этом народном жанре таятся истоки менталитета многих народов, согласно которому сильный человек должен быть добрым и великодушным, способным всегда прийти на помощь слабому и убогому.

Анализируя особенности развития народной физической культуры в Древнем мире в социально-педагогическом аспекте, можно сделать следующие выводы:

- в это время произошло расслоение физической культуры на элитарную (аристократическую) и народную, в рамках элитарной культуры формируется профессиональная культура;

- у многих народов сложились собственные системы физической культуры и физического воспитания, отличающиеся своеобразием, самобытностью, порой – оригинальностью, национальным колоритом;

- элитарная физическая культура, выросшая из народной культуры, охотно впитывает ее элементы. В гораздо меньшей степени происходит обратный процесс – проникновения элементов элитарной культуры в народную физическую культуру;

- наблюдается распространение культуры (в том числе, – народной физической) вширь (по территории), происходит взаимообогащение культур разных этносов, что имело значение не только для физического воспитания, но и для совершенствования интеллектуальных (в частности, когнитивных) качеств детей и молодежи;

- сохраняются традиции, идущие от языческих времен, тесно связывающие телесные движения с духовными проявлениями. Это расширяет возможности народной физической культуры в педагогическом аспекте, не ограничивая ее влияния лишь на физическое воспитание подрастающего поколения;

- в это время наблюдается скачок в развитии военного дела, оказавший значительное влияние на развитие народной физической культуры. В свою очередь, в специальной подготовке солдат того времени широко использовались средства народной физической культуры;

- наблюдается бурное развитие обоих видов физической культуры, особенно – элитарной, где большую роль сыграли профессиональные организаторы и наставники. Народная физическая культура развивалась в основном в рамках традиций, в отличие от элитарной культуры, которая постепенно утрачивает свою связь с трудом, бытом и магией, приобретая в полной мере гедонистическую функцию;

- утверждается институт моногамии, что значительно усиливает значение семейного воспитания, ставшего неотъемлемым компонентом в народной педагогике. В семье закладываются основы физического воспитания, тесно связанного с другими видами воспитания (трудовым, патриотическим, нравственным, экологическим, эстетическим).

- появляется целый ряд семейных праздников с элементами физической культуры, выполнявших не только функцию общественного контроля за уровнем физической подготовки молодежи, но также воспитывавших ряд положительных общечеловеческих качеств;

- педагогическая роль общественности в народной физической культуре остается по-прежнему достаточно значимой. Она выполняет контрольную функцию во время всенародных мероприятий, содержащих элементы физической культуры (праздников, спортивно-военизированных действий, инициаций и т. п.), а также организует работу воспитательных домов в тех местах, где они еще функционировали;
- в народной культуре происходит переход от мифа к героическому эпосу, имевшему огромное педагогическое значение, поскольку его герои являлись образцами не только физического развития и физической подготовленности, но и высокой нравственности;
- основным механизмом трансляции педагогического опыта в народной физической культуре остается традиция;
- основными каналами трансляции педагогического опыта в народной физической культуре являются родственники (первоначальное обучение), друзья и сверстники, наставники молодежных домов, выделенные общиной (совершенствование двигательных навыков, физических, морально-нравственных и этических качеств, военно-патриотическое воспитание), старшие товарищи, фольклорные герои (пример для подражания, самовоспитания), общественность (контрольные функции);
- народная физическая культура, функционирующая в тесной связи с другими видами народной культуры, способствовала становлению личности со строго регламентированным ролевым поведением человека, проживающего в условиях традиционного общества, которое в полной мере регулируется и контролируется жесткой системой вертикальных (по социальной иерархии) и горизонтальных (внутри сословной группы) зависимостей [5, с. 59].

Литература

1. Анисимов А. Ф. Исторические особенности первобытного мышления. – Л.: Наука, 1971.
2. Балушок В. Г. Инициации древних славян // Этногр. Обзорение, 1993, № 4.
3. Героический эпос народов СССР. – М.: Худож. Лит., 1975. – Т. 1.
4. Кон И. С. Ребенок и общество. (Историко-этнографическая. перспектива). – М.: Наука, 1988.
5. Кузьмин М. Н. Переход от традиционного общества к гражданскому: изменение человека // Вопр. философии, 1997, № 2.
6. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта: Пер. с венг. – М.: Радуга, 1982.
7. Лисициан С. С. Старинные пляски и театральные представления армянского народа: в 4-х т. – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1958. – Т. 1.

8. Мандзяк А. Воинские традиции народов Евразии / Под общ. ред. А. Е. Тараса. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2002.
9. Прокофьев В. Н. О трех уровнях художественной культуры нового и новейшего времени // Примитив и его место в художественной культуре нового и новейшего времени. – М.: Наука, 1983.
10. Рыбаков Б. А. Языческое мировоззрение русского Средневековья // Вопросы истории, 1974, № 1.
11. Синицын С. Д. Физическая культура в рабовладельческих государствах Древнего мира // История физической культуры и спорта. – М.: ФИС, 1975.
12. Столяров В. И. К вопросу о теории физической культуры (методологический анализ) // Теория и практика физ. культуры. – 1985. – № 2.
13. Суяркулов Т. Прошлое и настоящее таджикского спорта. – Душанбе: Ирфон, 1968.
14. Тендрякова М. В. Первобытные инициации и современная культура // Советская этнография, 1991, № 6.
15. Трескин А. В. Спорт в Скандинавии: прошлое и настоящее. – М.: ФИС, 1983.
16. Цукерман В. С. Народная культура как социальное явление: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Свердловск, 1984.
17. Шиллинг Е. М. Кубачинцы и их культура: Историко-этнографические этюды. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1949.
18. Энциклопедия для детей: Т. 1 (Всемирная история). – 3-е изд., перераб. и доп. / Сост. С. Т. Исмаилова. – М.: Аванта+, 1994.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.033
ББК 4421.235

НЕПРЕРЫВНОЕ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

А. Ф. Аменд,
А. А. Саламатов

Современный процесс модернизации российского образования индуцирован двумя основными объективными факторами: глубинными преобразовательными процессами, происходящими в российском обществе, и энергичной интеграцией научных знаний. Эти факторы, с одной стороны, обуславливают сложность биосоциального становления современного человека на основе целостного, систематического обучения, воспитания и развития, а с другой – порождают целый ряд конкретных теоретических и прикладных проблем, ранее вообще не встававших перед отечественной педагогикой [3].

В условиях формирования новых экономических отношений (развития различных форм собственности, малого и среднего бизнеса), отсутствия правовой базы природопользования, а также приватизации предприятий, ответственных за разработку природных ресурсов, реальной становится угроза хищнического отношения к природе, превалирования экономических интересов, над глобальными экологическими интересами человечества. Особую актуальность приобретают проблемы нравственного приоритета в решении вопросов природопользования, что обуславливает задачу формирования нового понимания соотношения экономики и экологии [6].

В последнее время обратил на себя внимание инновационный процесс, отражающий интеграцию экономической и экологической областей знаний и, соответственно, экономического и экологического образования. Высокий системообразующий, интеграционный потенциал экологического образования обуславливается многократным усилением потенциала экологии как научного знания и образовательной области. Это усиление накладывается на другое, которое возникает на основе проецирования экономики на область образования. В результате этого наложения в общем образовании формируется определенная область, находящаяся под воздействием мощных факторов (экологии и экономики) – эколого-экономическое образование.

Для обозначения интеграции экономического и экологического образования кратко обратимся к содержанию каждого из них. Согласно Н. Ф. Реймерсу [5, с. 302–303], структура мегаэкологии включает, помимо глобальной экологии, биоэкологии и других разделов, прикладную экологию, экологию человека и социальную экологию, которые рассматривают различные аспекты взаимодействия общества и природы. Экономические теории также в обязательном порядке обращаются к вопросам охраны природы, рассматривая их экономические аспекты, потому как охрана природы является важной задачей общего образования. Особую важность приобретает не только проблема формирования конкурентоспособности, деловых качеств у молодежи, но и проблема формирования цивилизованного предпринимателя, делового человека, для которого характерен не дух наживы, а разумное хозяйствование, в том числе ответственное отношение к природе и ее ресурсам. Таким образом, в содержании обоих видов образования ясно прослеживается взаимодействие человека и природы, условия их взаимосвязи, причины и последствия нарушения равновесия во взаимоотношениях, проблемы, вызванные данными нарушениями, возможные пути их устранения, т. е. прослеживается поле интеграции.

Анализируя развитие теории экономического и экологического образования, можно выделить три основные тенденции. Первую отличает экологизация и экономизация всех общеобразовательных дисциплин, что позволяет детям овладеть основами прикладных экологических и экономических знаний уже на начальных этапах общего образования. Разумеется, объем и глубина этих знаний обусловлены пропедевтическим их характером. Для второй тенденции характерно изучение специальных вопросов экологии и экономики, обусловленных ролевыми функциями отдельного человека. Намечается и третья тенденция, когда в средней (полной) общеобразовательной школе дается предпрофессиональная экологическая и экономическая подготовка – как база для профессионально профилированной подготовки старших школьников. Все тенденции имеют право на жизнь, но при этом необходимо иметь в виду, что эколого-экономическое образование никогда не выполнит роли образовательного феномена, если будет реализовано в качестве простой «кооперации» экологического и экономического образования на уровне междисциплинарных связей.

Эколого-экономическое образование – это структура не только междисциплинарная, но и межобластная по отношению к образовательным областям «Природа», «Общество», «Человек». Значит, характеризоваться она должна как интегрированная содержательная линия, а с учетом ее непрерывности – как сквозная содержательная линия, пронизывающая все общее образование. Этот процесс может вариативно выстраиваться с помощью гибких подходов к требованиям федерального, национально-регионального и непосредственно школьного уровней общего образования, которые реализуются на основе учебных планов разных видов, допускающих интерпретацию содержательных линий в виде различных моделей: однопредметной, многопредметной, полипредметной и смешанной.

Однопредметная модель эколого-экономического образования интегрирует экологические и экономические знания, а также их методы в целостную систему – единый учебный курс, с целью создания комплексного средства формирования рациональных взаимоотношений человека, общества и биосферы. Эта модель наиболее предпочтительна в системе дошкольного образования; эффективна она и в начальной школе.

Двупредметная модель допускает изучение экологии и экономики в виде отдельных, самостоятельных, взаимосвязанных лишь на уровне межпредметных связей учебных курсов. В аспекте функционального структурирования непрерывного эколого-экономического образования эта модель может быть принята в старшем звене общеобразовательной школы, позволяя углубленно изучать конкретные вопросы экологии и экономики.

Полипредметная модель предполагает одновременную глубокую экологизацию и экономизацию всех главных аспектов основных учебных курсов в традиционной логике их построения. Экологизация в рамках данной модели понимается в трех аспектах:

- как формирование единой и целостной, экологически обусловленной образовательной среды;
- как раскрытие средствами конкретных учебных курсов базового понятия экологии «окружающая среда», во всем многообразии ее биосоциальных проявлений;
- как нацеленность на формирование рациональных взаимоотношений человека, общества и биосферы, также реализуемая средствами конкретных учебных курсов.

Аспекты экономизации при этом определяются как:

- раскрытие средствами учебных курсов всего многообразия проявлений социально-экономической составляющей окружающей среды вообще и образовательной среды в частности;
- формирование средствами учебных курсов рационально-гуманистических взаимоотношений в системе «человек – общество – биосфера», с учетом равной значимости входящих в нее подсистем «сфера производства» и «непроизводственная сфера».

Данная модель эколого-экономического образования является наиболее целесообразной на начальном этапе образования.

Смешанная модель эколого-экономического образования заключается в комбинировании трех вышеперечисленных моделей именно в процессе непрерывного образования. Она предполагает предпочтительное использование на каждом из его уровней, этапов одной из трех моделей: однопредметной, двупредметной или полипредметной.

Основываясь на рассмотренных выше дидактических моделях, уровневое структурирование непрерывного эколого-экономического образования может выглядеть следующим образом.

Характеризуя непрерывное экономическое образование молодежи, В. А. Поляков и И. А. Сасова отмечают: «в начальной школе, когда происходит ознакомление с известными экономическими понятиями, дети приобщаются к бережливости, экономности, проявляют творческое отношение к использованию всех видов ресурсов» [4, с. 20].

Эколого-экономическое образование в начальной школе нацелено на решение более общей задачи – биосоциальной адаптации ребенка в соответствии с его возрастными возможностями и личностными предрасположенностями. Эта идея может быть реализована на основе как однопредметной, так и полипредметной моделей.

На этапе общего начального образования, рассматриваемого нами в качестве целостной системы «обучение – воспитание – развитие», особое значение приобретает подсистема «воспитание» в связи с тем, что одной из утилитарных задач начальной школы является задача формирования у детей устойчивого интереса к учению.

В базовых учебных планах общеобразовательной школы не предусмотрены учебные часы для предмета «Ознакомление с окружающим миром». Таким образом, эколого-экономическое образование можно реализовать в начальной школе либо на основе полипредметной модели с опорным курсом «Природоведение», либо на основе однопредметной модели за счет часов, отводимых на факультативы.

Опыт экспериментальной реализации последней из названных моделей показывает, что оптимальная эффективность эколого-экономического образования обеспечивается при двух учебных часах в неделю, отводимых на него. Этот лимит часов оправдывает себя вполне, если иметь в виду, что эколого-экономическое образование охватывает три образовательных области – «Человек», «Общество», «Природа» – и учебный курс «Основы безопасности жизнедеятельности».

При этом выделяются следующие сквозные содержательные линии:

- «Познай себя»;
- «Человек и общество (социальная среда)»;
- «Человек и природа (природная среда)»;
- «Природные сообщества».

«Отсутствие стандартизированных представлений о целях, роли и месте экономики в школьном образовании исключает возможность проведения единой политики» по отношению к данному виду образования. В результате многочисленные «очаги» экономического образования в России поддерживаются сейчас за счет альтруизма или оплаченного энтузиазма представителей вузовских экономических кафедр, практических специалистов в области экономики, учителей по другим предметам и т. д. [7, с. 24]. Это, разумеется, усугубляет трудности реализации эколого-экономического образования.

В эколого-экономическом образовании, формирующем взаимоотношения человека с окружающим миром во всех его проявлениях – природном и социальном, биотическим и абиотическим – особая роль отводится приоритету личного опыта ребенка. Однако в силу объективных причин предмет классической рыночной экономики как науки имеет для российских учащихся весьма высокую степень абстракции.

В этой связи, обобщая рекомендации ряда отечественных и зарубежных педагогов-экономистов, мы формируем следующую последовательность содержательных аспектов экономической составляющей в системе начального эколого-экономического образования:

- «Человек как гражданин»;
- «Человек как член семьи»;
- «Человек как член различных коллективов»;
- «Человек как собственник»;
- «Человек как производитель (материальной и духовной культур)»;
- «Человек как потребитель (материальной и духовной культур)».

Эта последовательность предполагает изучение определенной гаммы функций человека и многообразия видов его взаимоотношений с социальными структурами.

И все-таки в эколого-экономическом образовании перечисленные содержательные аспекты «упреждаются» содержательными аспектами, исследующими сущность человека как биологического, точнее, экологического, а еще точнее – эколого-социального существа. Именно поэтому для ученика начальной школы приведенные аспекты экономической составляющей непрерывного эколого-экономического образования неотделимы от сущностей:

- «Человек как часть живой природы»;
- «Особенности биологических проявлений человека и общность этих проявлений с распространенными в животном мире»;
- «Взаимоотношения человека с природными системами разных уровней организации».

Дидактический эквивалент вышеприведенных экономических и экологических составляющих определяет структуру школьного эколого-экономического образования.

Эколого-экономическое образование в системе начального общего образования структурируется нами как единая интегрированная содержательная линия, включающая три основных образовательных блока, которые синтезируют в себе все многообразие эколого-экономических линий и аспектов, оговоренных выше. Кратко рассмотрим данные блоки.

Блок 1: «Я – ты – мы».

Сама жизнь ставит перед ребенком вопросы, задачи, проблемы, которые ему все равно придется решать. И лучше, если он сделает это, используя жизненный опыт старших наставников: учителей, родителей, друзей. Только на ос-

нове согласованных усилий учеников, родителей и учителей можно сформировать эффективную систему начального образования, реализующую широкий диапазон вопросов физического, духовного и социального благополучия. В данном образовательном блоке приводятся примеры, направленные на такое согласование общих усилий учителя, родителей и учеников.

Блок 2: «Как мы чувствуем мир, окружающий нас».

Начальное образование знает в настоящее время немало учебных курсов, нацеленных на познание природы, окружающего мира. Однако все они ориентированы на познавательное общение с окружающим миром, между тем как ребенок в возрасте 6–12 лет познает природу с помощью, прежде всего, сенсорных механизмов своего организма, т. е. через чувственное отношение к окружению – во всей совокупности человеческих чувств. И только с возрастом и высшим развитием мозга формируются субсенсорные механизмы, которые обеспечивают человеку возможность дедуктивного освоения окружающего мира.

Настоящий блок эколого-экономического образования ориентирует учителей 1–2 классов именно на формирование и развитие у детей чувственного восприятия окружающего мира.

Блок 3: «Учись у всего, что тебя окружает».

Этот образовательный блок приходится на 3-й класс начальной общеобразовательной школы. Поэтому основной задачей его, учитывая возрастные психофизиологические возможности детей 9–10 лет, является формирование познавательных отношений детей не только с «непосредственной», ближней окружающей средой, но и со средой обитания всего живого на нашей планете, т. е. с биосферными явлениями эколого-экономическими сообществами.

Данный блок призван заложить пропедевтические основы общения детей со всем тем комплексом условий, которые в их взаимосвязи и единстве определяют окружающую среду как интегрированный эколого-социально-экономический фактор. Исходя из данной установки, реализация настоящего образовательного блока предполагает использование таких организационных форм, как экскурсии и лабораторно-практические работы.

Завершая обзор содержательной линии эколого-экономического образования в начальной общеобразовательной школе, подчеркнем, что она достаточно объемна и требует для своей реализации значительного учебного времени. Поэтому учитель должен постоянно помнить, что явления биосоциального характера, отображаемые в ней, должны рассматриваться исключительно в пропедевтическом аспекте. Углубленное изучение их на уровне специальных знаний предполагается в рамках отдельных предметных учебных курсов основной и средней (полной) общеобразовательной школы.

Организационное и функциональное структурирование общего образования в целом и его эколого-экономической составляющей в частности обуславливается теми конкретными приоритетными задачами, которые ставятся на разных его этапах и уровнях: сначала – адаптация к школе, образовательному

процессу, образовательной среде; затем – систематическое овладение основами научных знаний и на заключительном этапе – целенаправленная, осознанная обучаемым и мотивированная начальная социализация старшеклассника.

В V – VII классах основой для эколого-экономического образования являются различные аспекты личной жизни ребят: они оценивают значение экономии времени для личности и общества, обучаются планировать личные дела и контролировать соблюдение плана, ищут и находят варианты рационального использования личного времени. Им предстоит осознать, что здоровье человека – это условие благосостояния личности, семьи, общества. Они должны достойно оценить вклад родителей в сохранение и укрепление своего здоровья, определить свою роль в этом важном для общества деле.

В V-VII классах подростки приобретают систематические знания о природных богатствах, важных для человека и общества; проникаются идеей разумного, бережного отношения к природе. Они получают элементарные представления о видах собственности (частной, личной, общественной) и законах ее сохранения и использования; о семейных расходах и доходах, их планировании; о карманных деньгах и рациональном их расходовании; о стоимости школьного имущества, учебников; о расходах на ремонт школы, ее оборудования; о правовой ответственности за порчу этого оборудования и т. д.

Реализуя на данном этапе экономическую составляющую эколого-экономического образования, учитель, опираясь на изучаемые предметы, житейские экономические понятия, вводит ребенка в мир экономической жизни, связанной с переходом к рыночным отношениям. Нужно знакомить детей с экономической азбукой, т. е. с помощью игр, решения простейших задач, разбора социально-экономических ситуаций побуждать их к освоению экономических понятий и категорий: «собственность», «производство», «торговля», «товар», «рынок», «деньги», «цена» и др. На основе изучения опыта работы ряда школ России мы констатируем: учащиеся V-VII классов могут раскрыть суть 150–160 экономических терминов и понятий.

Важно именно в этом возрасте сформировать полноценные базовые знания о личной, семейной и социальной экономике с целью воспитания поколения, которое будет принимать активное участие в экономических преобразованиях.

Школьники должны осознать зависимость благосостояния человека и общества от качества труда, научиться распределять выполняемые работы по времени, организовывать рабочее место. Необходимо, чтобы подростки получили представление о рациональных приемах, повышающих качество и производительность труда, овладели основами экономической культуры.

Учащиеся V-VII классов знакомятся с видами сбережений, способами защиты их от инфляции, с частным предпринимательством, семейными вкладами в собственное дело, со спецификой ценных бумаг. Важно обсудить возможности заработка подростков, моральной и правовой оценки разных форм «добывания» денег, предупредить излишнее увлечение вещиизмом и возможные по-

следствия этого явления. Полезно познакомить ребят с опытом зарубежных сверстников.

На наш взгляд, содержание экономического образования в V–VII классах целесообразно представить следующими курсами:

V класс – «Экономика семьи»;

VI класс – «Экономика школы»;

VII класс – «Экономика ближайшего окружения».

Учащиеся VIII–IX классов в ходе реализации экономической составляющей эколого-экономического образования знакомятся с экономическим устройством общества, его богатством и благосостоянием, основами бизнеса, формами предпринимательской деятельности. Они познают значение экономики в жизни общества, отвечая на вопросы: Что производить? Из чего, сколько и как? Каким способом производить и для кого?

На этом этапе обучения школьники предметно рассматривают: виды собственности; экономическую природу и факторы производства, его специализацию и кооперирование; структуру производства (сферы, подразделения, отрасли, предприятия и т. д.); денежные системы и финансовые институты; экономическую роль государства; сущность рыночной модели хозяйствования, требования ее к личности.

Ребятам предстоит разобраться в экономических основах выбора профессии, познакомиться с профессиями экономической сферы, углубить свои познания в области понятийно-терминологической системы экономики. Выпускник основной школы должен владеть примерно 200–220 экономическими понятиями.

Экологическая составляющая эколого-экономического образования в основной общеобразовательной школе предполагает изучение следующего материала:

V класс:

- Земля – планета солнечной системы;
- Тела, вещества и явления природы; вода и воздух; подземные богатства; богатства почвы;
- Жизнь и ее многообразие на земле; живые организмы; условия жизни организмов;

- Пути и способы сохранения природы родного края.

VI класс:

- Мир растений;
- Экология вокруг нас.

VII класс:

- Мир животных;
- Валеология.

VIII класс:

- Человек, его здоровье;

- Благополучие окружающей среды;
- Взаимосвязь между здоровьем человека и благополучием окружающей среды.

IX класс:

- Общая биология;
- Основы рационально-гуманистических взаимоотношений в системе «человек – общество – биосфера».

Так, например, в IX классе интегрируя экономическую и экологическую составляющие эколого-экономического образования, особую значимость приобретает не столько последовательное формирование у обучаемых системы знаний об основных закономерностях взаимообусловленного функционирования рыночной экономики и биосферы, сколько мотивация их к поиску, гипотетическому определению рациональных путей развития биосоциальных систем – развития экономически эффективного, социально справедливого и экологически целесообразного отношения к окружающей среде не как к «бесплатному товару», но как к высшей ценности для человека и общества.

Приведенное содержание эколого-экономического образования в основной общеобразовательной школе позволяет ученику осознанно подготовиться к реализации многочисленных настоящих и будущих социальных ролей. Профилировать эти роли можно следующим образом:

- человек в экосистеме;
- человек в биосфере;
- человек в семье;
- человек в коллективе;
- человек в обществе, родной стране;
- человек на пути к устойчивому развитию общества и биосферы.

При таком «ролевом подходе» к реализации эколого-экономического образования эффективность его достигается на путях моделирования реальных жизненных ситуаций. Ориентация же на реальную жизнь во всем многообразии ее проявлений предполагает адекватную значимость всего комплекса знаний, которые ученик получает в основной школе. Именно поэтому на рассматриваемом уровне организации общего образования целесообразна полипредметная модель эколого-экономической его составляющей. И в этом смысле можно говорить об экологизации и экономизации всех учебных дисциплин, изучаемых в основной общеобразовательной школе.

Осуществление эколого-экономического образования осуществима в старшем звене общеобразовательной школы, где ученики, прошедшие предыдущие этапы экологического и экономического образования в начальной и основной общеобразовательной школе, способны к продуктивному усвоению основ экологии и экономики. Это усвоение может быть достигнуто через реализацию следующих содержательных линий:

- «История взаимоотношений человека, общества и природы»;
- «Социоэкосистемы и социальная экология»;
- «Сущность экологических проблем – локальных и глобальных»;
- «Культурно-исторические истоки экологического кризиса»;
- «Биосферная роль человека»;
- «Учение о ноосфере»;
- «Концепция устойчивого развития»;
- «Альтернативные пути развития системы «человек – общество – биосфера»;
- «Экологический манифест»: культура и мораль новой цивилизации»;
- «Политическая экология»;
- «Экологическое право»;
- «Экологическая информатика»;
- «Инженерная экология»;
- «Малоотходные технологии и замкнутые технологические циклы»;
- «Экологическое образование».

Данный уровень эколого-экономического образования может быть реализован на основе смешанной его модели, которая предполагает интеграцию основных, специальных и факультативных учебных курсов.

Таким образом, непрерывность системы эколого-экономического образования обеспечивается преемственностью образовательных программ разного уровня и направленности, в частности, непрерывностью содержания образования разных уровней (ступеней) соответствующих образовательных областей: «выход» из одной программы естественным образом «стыкуется» с «входом» в последующую. При этом образовательные программы представляют собой совокупность определенным образом структурированных знаний, овладение которыми обеспечит продолжение образования.

В свете реализации общей задачи (биосоциальная адаптация подрастающего человека), которую решает эколого-экономическое образование, изучаемый вид общего образования поднимается до уровня значимости общего образования в целом, выступая в качестве образовательного феномена и эффективного средства содержательно-технологической интеграции не только экономического и экологического, но и других основных видов общего образования. Одновременно, будучи источником и средством формирования осознанных рационально-гуманистических взаимоотношений в целостной системе «человек – общество – биосфера», эколого-экономическое образование является синкретическим фактором обучения, воспитания и развития.

На фоне данного рассуждения слова Макса фон Лауэ: «Образование – это то, что остается, когда все выученное забывается», – наполняются конкретным смыслом, и смысл этот в следующем.

Образование призвано формировать систему личностных ценностей, адекватных ценностям общечеловеческим: жизнь – высшее благо, благополучие – целенаправленный труд над собой и в обществе, богатство – соотнесение желаемого и реально-рационально-потребного, благородство – проявление сопричастности, сопереживания, возможное только в результате осознания себя частью окружающего мира во всех его проявлениях. Таким образом, интеграция экологического и экономического образования, создает возможности для формирования уникального комплексного образовательного средства в виде эколого-экономического образования.

Литература

1. Аменд А. Ф. Дидактические основы непрерывного эколого-экономического общего образования: Дисс. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1997.
2. Аменд А. Ф. Теория и практика непрерывного эколого-экономического образования: Монография. – Челябинск: Издательство Челябинского государственного педагогического университета «Факел», 1996.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Приложение к журналу «Директор школы», 2002, № 1.
4. Поляков В. А., Сасова И. А. Непрерывное экономическое образование молодежи // Педагогика, 1994, № 4.
5. Реймерс Н. Ф. Экология: Теории, законы, правила, принципы и гипотезы. – М., 1994.
6. Рябинина Н. П. Теория и практика подготовки будущего учителя к осуществлению эколого-экономического образования школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998.
7. Экономическое образование в школе: Материалы Международного семинара. – СПб.: Образование, 1995.

УДК 681.3 (045)
ББК 435.236

КЛАССИФИКАЦИЯ И АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРОГРАММИРОВАНИЯ И БАЗ ДАННЫХ

В. В. Плещев

Классификация содержания образования производится по двум критериям: уровням изучения и специализации программных средств.

Выделим три основных уровня изучения и их примерное соответствие типам учебных заведений:

1. Начальный (ознакомительный) уровень – студенты колледжей (техникумов) по некомпьютерным специальностям.

2. Основной уровень – студенты вузов и институтов повышения квалификации кадров по не компьютерным специальностям и студенты колледжей (техникумов) по компьютерным специальностям.

3. Углубленный уровень – студенты вузов и институтов повышения квалификации кадров по компьютерным специальностям.

Для определения и научного обоснования структуры и содержания подготовки специалистов в указанной области нужно проанализировать современное состояние этой области. Сформулируем кратко результаты такого анализа по основным разделам этой области.

Среды быстрой разработки приложений (RAD). Большинство современных языков программирования имеют собственные среды быстрой разработки приложений. Для языков *Visual Basic*, *C#* такие среды являются частью самих языков программирования. Для языков *Object Pascal*, *C++* среды *RAD* достаточно автономны и имеют собственные наименования *Delphi*, *C++ Builder*, *Visual C++* соответственно. Современные среды программирования автоматизируют все процессы жизненного цикла программных средств (ЖС ПС).

Под системой или средством программирования обычно понимается сам язык программирования и его среда *RAD*. Имя системы программирования определяется именем среды *RAD*.

Visual Basic [5; 14] широко используется для интеграции офисных пакетов и различных типов СУБД. *Visual Basic* имеет простую и удобную среду *RAD*, допускает работу с различными типами СУБД. Позволяет создавать *Web*-страницы совместно с *HTML* [14; 20] и *ASP* [14]. Приложения на *Visual Basic* имеют более низкую скорость выполнения и требуют подключения *DLL*-файлов. *Visual Basic* поддерживается платформой *Microsoft .NET* при создании корпоративных решений. *Visual Basic* рекомендуется для быстрой разработки простых и недорогих приложений и *Internet*-приложений (средствами *VBScript* – подмножество *Visual Basic*).

Delphi является мощной системой программирования [3; 7; 15; 18]. Простота, скорость и эффективность объясняют популярность *Delphi*. *Delphi* имеет один из самых быстрых компиляторов, порождающий неплохой объектный код. Программы, написанные на *Delphi*, не требуется снабжать дополнительными библиотеками. В *Delphi* имеется собственная мощная и высокопроизводительная СУБД *Interbase*. В версии *Delphi 7 Studio* (проект *Aurora*) появились новые возможности (термин *Delphi* используется уже в качестве языка программирования, а не только как название среды *RAD*). *CASE*-инструмент *ModelMaker*, базирующийся на стандартах языка проектирования объектно-ориентированных приложений *UML (Unified Modeling Language)* и совместимый с *Rational Rose* [22]. Инструмент моделирования *Bold for Delphi*, реализующий архитектуру *MDA (Model Driver Architecture)*. Данная архитектура позволяет оперировать целыми бизнес-объектами. Изменение модели производится без изменения ис-

ходного кода. Средство *IntraWeb* позволяет создавать *Web*-системы по аналогии создания обычных форм и приложений. Мощный генератор отчетов *Rave Reports Borland Edition*. Среда разработки поддерживает синтаксис языков *HTML*, *XML*, *C++*, *C#*. *Delphi* имеет средства для интеграции *Windows*-, *Linux*- и *NET*-приложений. Новый проект *Galileo* позволит создавать многоплатформенные приложения и будет поддерживать языки *Delphi*, *C#* и *Visual Basic*. *NET*. Недостатком можно считать статическое присоединение библиотеки визуальных компонентов (*VCL*) и компонентов к исполняемому файлу.

Delphi рекомендуется для быстрой разработки приложений.

C++ [16] используется как самостоятельно так и в средах *RAD C++ Builder* и *Visual C++*. Язык допускает эффективное использование практически всех возможностей компьютеров и операционных систем. Реализует кросс-платформенные разработки для различных типов архитектур и процессоров. В *Visual Studio*. *NET* язык *C++* был расширен для обеспечения полной поддержки программирования под *Microsoft*. *NET Framework*. Любой класс, написанный на *C++* становится доступен любому другому языку программирования, ориентированному на *Microsoft*. *NET Framework*. Отсюда вытекает межъязыковое наследование классов. Язык отличается сложностью и необходимостью запоминания методов работы с каждым объектом.

C [4] - подмножество языка программирования *C++*. Практически не используется в настоящее время.

C++ Builder [1; 15] есть некий «гибрид» *Delphi* и *C++* [16]: использует ту же среду *RAD* и библиотеку *VCL*, что и *Delphi*. *C++ Builder* имеет гораздо лучшую объектную модель. Директивы препроцессора предоставляют лучшие возможности управления кодом. Существует возможность совместного использования компонентов (классов) из библиотек *VCL* и фундаментальных классов фирмы *Microsoft* (*MFC*). Библиотека *VCL* написана на *Delphi*, а не на *C++*, что увеличивает по сравнению с *Delphi* размер исполняемых файлов.

Microsoft Visual C++ [17] обладает самыми большими возможностями; имеет очень хороший компилятор *C++*; отличный отладчик, мощная библиотека *MFC*. Правка кода в режиме отладки и последующее его выполнение без полной перекомпиляции и прерывания отладочной сессии. Технология подсказок, работающая быстрее; полноценный браузер классов и менеджер исходного кода. Имеется отличная, хорошо структурированная полная (более гигабайта) справочная система. Имеются кросс-платформенные средства. Возможна разработка *Web*-приложений, сервисов *NT*, *DLL* и статических библиотек, консольных приложений. Среда разработки ограничивается простым *GUIbuilder* и средствами автоматического связывания результатов его работы с программным кодом.

Visual C++, *C++*, *C++ Builder* рекомендуются для разработки сложных, дорогостоящих и высококачественных прикладных и общесистемных приложений.

C# – язык совмещает простоту *Visual Basic* с мощностью *C++*. Сама фирма *Microsoft* отмечает следующие преимущества: синтаксис, аналогичный *C++* и столь же мощный, как *C++*, но прост и безопасен; полное взаимодействие с сервисами *COM*; полная поддержка *COM* и платформы. *NET Framework*; контроль типов; расширяемые метаданные, позволяющие создавать новые типы; поддержка *XML*. Программа на языке *C#* (и на других языках, поддерживаемых. *NET*) транслируется в промежуточный код *MSIL* (*Microsoft Intermediate Language*), который в процессе выполнения приложения заменяется в памяти машины на машинный код, оптимизированный для данной платформы. Это обеспечивает переносимость приложений без перетрансляции на различные платформы с использованием универсальных библиотек. *NET Framework*.

Microsoft Visual J++ имеет среду *RAD*, аналогичную среде *Visual Basic*. Позволяет создавать *ActiveX*-элементы, которые можно использовать в *Visual Basic*, *Visual C++*, *Delphi*, *C++ Builder*. Допускается использование *ActiveX/COM*-компонентов и *Windows-specific* функций, что позволяет реализовать, например, доступ к *ADO*, преобразование *JavaBeans* в *ActiveX*-компоненты, классы поддержки *DHTML*, компоненты работы с базами данных. Сам язык *Java* имеет следующие преимущества: безопасность, легкость интеграции в *Internet/Intranet*, универсальность, простота, высокая скорость исполнения промежуточного байт-кода, автоматическая «сборка мусора», отсутствие указателей, что позволяет избежать трудно обнаруживаемых ошибок и несанкционированного доступа к оперативной памяти. Однако, *Microsoft Visual J++* использует библиотеку *WFC* (*Window Foundation Classes*), что привязывает ее к *Windows* и не поддерживает стандарт визуального *Java*-программирования *JavaBeans*. *Visual J++* рекомендуется для разработки *Internet*-приложений.

СУБД Access [19]. Идеальная по простоте и удобству среда разработки. В качестве недостатков можно отметить отсутствие возможности формирования исполнимого файла, медленная работа с базами данных больших объемов, отсутствие средств администрирования. *Access* рекомендуется использовать для разработки простых приложений и персональных баз данных с ограниченным объемом (несколько сотен тысяч записей) информации для небольших предприятий.

СУБД Visual FoxPro [6; 10; 11; 13]. СУБД имеет собственный язык программирования с возможностью создания исполнимого *EXE*-файла. Недостатки СУБД те же, что и у СУБД *Access*, плюс наличие ошибок при визуальном связывании таблиц. *Visual FoxPro* рекомендуется использовать для разработки достаточно сложных приложений с ограниченным объемом (не более миллиона записей) обрабатываемой информации для небольших и средних предприятий. Несмотря на неопределенное будущее и на архаичность, изучение этой СУБД целесообразно из-за наличия большого количества сопровождаемых, ранее разработанных, баз данных и приложений на небольших предприятиях с маломощными компьютерами.

СУБД SQL Server [9; 11]. Полнофункциональная серверная СУБД с прекрасными средствами защиты, администрирования, архивирования и восстановления базы данных, с мощным языком запросов *Transact-SQL*. Обеспечивает надежное и компактное хранение и высокопроизводительную обработку баз данных больших объемов. *SQL Server* поддерживает: тиражирование данных, параллельную обработку, отличается простотой управления и использования. Пользователь компьютера-клиента с помощью сетевых средств своей операционной системы может устанавливать связь с компьютером-сервером, где установлен *SQL Server*. На компьютерах-клиентах с помощью персональных СУБД (*Access*, *Visual FoxPro*) или языков программирования (*Visual Basic*, *Delphi*, *C++ Builder*, *Visual C++*) через *ODBC* осуществляется доступ к базам данных, размещенным на сервере.

Новая версии *SQL Server* под названием *Yukon* содержит *NET Framework Common Language Runtime* внутри ядра СУБД. *SQL-Server* не имеет собственных средств разработки приложений, выполняется только под *Windows*. Обычно СУБД *SQL Server* используется для организации сервера баз данных, к которому организован доступ с клиентских машин средствами других СУБД или языков программирования. *SQL Server* рекомендуется использовать для создания очень больших централизованных или распределенных баз данных коллективного использования для средних и крупных предприятий.

СУБД Oracle [11]. Современная универсальная полнофункциональная система управления реляционной базой данных, работающая в различных операционных средах (*Windows NT*, *Unix*, *Linux*, *Solaris*, *OS/2*, *SVM* и др.) и на различных типах компьютеров. *Oracle* представляет собой целый мир, включающий методы и средства по проектированию (*CASE-технологии*), созданию и использованию распределенных баз данных, языки запросов (*SQL*, *SQL*PLUS*, *PL/SQL*), генераторы обработки и оперативного анализа данных (*Oracle Express OLAP*), конструкторы и мастера форм (*Oracle Form Builder*), запросов, отчетов (*Report Builder*) и приложений (*Oracle Developer*, *Oracle Project Builder*) и др. Если пользователь имеет опыт работы с языками программирования и с другими СУБД, особенно с СУБД *SQL Server*, то ему можно достаточно быстро освоить основы работы с СУБД *Oracle*, так как многие методы проектирования баз данных, приемы и средства работы с СУБД достаточно аналогичны (*SQL*, *Transact SQL* и *PL/SQL*, *SQL Server Enterprise Manager* и *Oracle Enterprise Manager*, хранимые процедуры, триггеры, генераторы форм и отчетов и др.). *Oracle* отличается сложностью и большой стоимостью приобретения. *Oracle* рекомендуется использовать для очень больших централизованных или распределенных баз данных крупных предприятий.

CASE-средства. Обычно к *CASE-средствам* относят программное средство, автоматизирующее совокупность процессов ЖЦПС.

CASE-средство содержит следующие компоненты:

- Репозиторий. Он должен обеспечивать хранение версий проекта и его отдельных компонентов, синхронизацию поступления информации от различных разработчиков при групповой разработке, контроль метаданных на полноту и непротиворечивость.

- Графические средства анализа и проектирования, обеспечивающие создание и редактирование иерархически связанных диаграмм.

- Средства разработки приложений, включая системы программирования и генераторы кодов, конфигурационного управления, документирования, тестирования, управления проектом, реинжиниринга.

Классификация CASE-средств по различным критериям

1. Ориентация на этапы жизненного цикла

- Средства анализа для построения и анализа моделей предметной области: *BPwin (Logic Works)*, *Design/IDEF (Meta Software)*.

- Средства анализа и проектирования для создания проектных спецификаций (CASE. Аналитик (МакроПрожект), *Vantage Team Builder (Cayenne)*, *Silverrun (Silverrun Technologies)*, *PRO-IV (McDonnel Douglas)*.

- Средства разработки приложений: *Delphi (Borland)*, *PowerBuilder (SyBase)*, *Developer/2000 (ORACLE)*, *New Era (Informix)*, *SQL Windows (Centura)*, *Uniface (Compuware)*, *JAM (JYACC)*.

2. Функциональная полнота

- Автоматизация отдельных этапов жизненного цикла: *Erwin (Logic Works)*, CASE. Аналитик (МакроПрожект), *Silverrun (Silverrun Technologies)*, *S-Designer (SPD)*.

- Интегрированные системы, поддерживающие весь жизненный цикл: *Vantage Team Builder (Cayenne)*, *Designer/2000* с системой *Developer/2000 (ORACLE)*.

3. Степень зависимости от СУБД

- Независимые, поддерживающие несколько форматов данных через ODBC: *S-Designer (SPD, Powersoft)*, *ERwin (Logic Works)*, *Silverrun (Computer Systems Adviser Inc.)*.

- Встроенные в СУБД: *Designer/2000 (ORACLE)*.

4. Тип используемой модели

- Структурные, основанные на методах структурного и модульного программирования: *Vantage Team Builder (Cayenne)*.

- Объектно-ориентированные *Rational Rose (Rational Software)*, *Object Team (Cayenne)*.

- Комбинированные, поддерживающие одновременно обе модели: *Designer/2000 (ORACLE)*.

В учебный материал целесообразно включить описание наиболее доступных и популярных CASE-средств *Rational Rose* 2002 [12; 22], *BPwin* 4.0 [12; 21] и *ERwin* 4.0 [12; 21].

Экспертная оценка программных средств

В следующей таблице приводятся примерные экспертные оценки (по десятибалльной системе) возможностей и скорости их освоения (оценки перечисляются в ячейке таблицы через запятую) для средств разработки приложений: *Visual Basic* (VB), *Delphi* (Del), *C++ Builder* (CB), *Visual C++* (VC), *Access* (Acc), *SQL-Server* (Sql), *Oracle* (Ora), *Visual FoxPro* (Fox). Произведение этих оценок определяет значение рейтинга, который учитывает возможность программного средства и скорость его освоения.

Экспертная оценка основных средств разработки приложений

Оцениваемое средство	VB	Del	CB	VC	Acc	Sql	Ora	Fox
Команды управления	7,7	8,6	8,6	9,5	2,9	–	5,5	6,9
Мастера форм	5,8	6,8	6,8	2,7	7,9	–	8,8	6,7
Мастера запросов и представлений	4,6	5,5	5,5	–	9,9	–	9,7	7,5
Мастера отчетов	5,9	3,9	3,9	–	8,9	–	9,8	7,7
Конструкторы форм	5,4	6,5	6,5	2,2	8,8	–	9,6	6,7
Конструкторы запросов и представлений	6,6	5,5	5,5	5,6	9,9	5,6	9,7	7,4
Конструкторы отчетов	4,5	8,7	8,7	–	7,9	–	9,8	7,7
Команды формирования запросов и представлений (SQL)	5,4	6,5	6,5	7,5	7,8	8,7	9,6	6,5
Работа с файлами	7,8	9,9	8,7	9,6	–	5,6	7,6	6,7
Работа с базами данных (БД)	9,6	8,7	8,6	9,7	–	–	–	–
Оперативная обработка (OLAP)	–	7,8	7,7	–	–	–	9,7	–
Обработка сбойных ситуаций	4,8	8,7	8,6	9,5	–	7,6	8,6	4,4
Администрирование БД	–	–	–	–	3,7	8,7	9,6	4,4
Копирование и восстановление БД	–	–	–	–	4,9	8,8	9,8	3,5
Взаимодействие с другими приложениями	7,7	8,8	8,6	9,4	5,7	6,7	7,5	7,6
Приближенная средняя оценка (без учета нулевых оценок)	6,7	7,7	7,6	7,5	6,8	7,7	8,7	6,6
Итоговый рейтинг (с учетом дробной части средних оценок)	37	46	42	35	52	45	54	34

Выводы. Таким образом, каждое из средств программирования и СУБД имеют свои преимущества, недостатки и области эффективного применения. Это обосновывает необходимость их изучения и освоения.

При формировании содержания подготовки специалистов в указанной области за основу взят ГОС по специальности «Прикладная информатика (по областям)». Изучение ведется в рамках взаимосвязанных курсов «Информатика и программирование», «Высокоуровневые методы информатики и программирования», «Базы данных», «Разработка и стандартизация программных средств и информационных технологий».

Структура и содержание подготовки должны задаваться в методическом обеспечении. Исходя из необходимости индивидуализации процесса обучения и классификация содержания, сформулируем основные принципы разработки такого обеспечения.

Принцип классификации. Декомпозиция учебного материала по специализации (видам программных средств) и по уровням изучения и освоения. По специализации программных средств были выбраны все выше описанные средства, кроме С# (средство только формируется и пока мало используется) и *Java*, *Visual J++* (узкая специализация – *Internet*-приложения).

Примерное соответствие уровней изучения содержанию учебного материала было принято следующим (соответствие уточняется при разработке рабочих учебных программ по соответствующим дисциплинам):

1. Начальный уровень – основные команды, функции, классы, объекты, методы, свойства, события; визуальные мастера и строители объектов. Студенты учатся составлять простые программы на *Visual Basic* и (или) *Delphi*, базы данных с СУБД *Access*.

2. Основной уровень – дополнительные команды, функции, классы, объекты, методы, свойства, события; объектно-ориентированное программирование; визуальные средства в полном объеме, всевозможные конструкторы (таблиц, форм, диаграмм, запросов и отчетов), средства создания, использования и администрирования баз данных. Студенты создают приложения и *Internet*-приложения с использованием различных языков и средств программирования, СУБД и CASE-средств.

3. Углубленный уровень – командные средства создания и использования классов, объектов, свойств, методов, событий, баз данных, запросов, форм и других элементов и технологий (например, *ADO*, *COM/DCOM*, *OLE DB*, *ODBC*, *CORBA*, *MIDAS*, *OLE*, *OLAP*, *DLL*-библиотеки, *ActiveX*-элементы, *Internet*). Студенты создают сложные и объемные приложения и *Internet*-приложения с использованием средств разработки приложений (*Visual Basic*, *Delphi*, *C++ Builder*, *Visual C++*, *Assembler*, *VBScript*, *HTML*, *ASP*, *Dreamweaver*, *Crystal Reports* и др.), СУБД (*Visual FoxPro*, *Access*, *SQL Server*, *Oracle*) и CASE-средств (*BPwin*, *ERwin*, *Rational Rose* и др.).

Принцип самодостаточности (кейс-обеспечение). Все, что нужно для изучения и контроля (включая электронное тестирование) полученных знаний и навыков (в соответствии с требованиями ГОС) содержится в этом обеспечении.

Принцип современности. Отражение современного состояния изучаемой области.

Принцип системности. Учет взаимосвязей между указанными дисциплинами, исключение дублирования учебного материала. Согласованность и унификация понятий, правил изложения и оформления учебного материала.

Принцип модульности. Описания групп взаимосвязанных тем выделяются в отдельные тематические учебные модули (блоки):

- Основы теории программирования [14].
- Системы программирования [14; 15]. *Visual Basic* [5; 14], *Object Pascal*, *Delphi* [3; 7; 15; 18], *C*, *C++*, *C++ Builder*, *Visual C++* [1; 4; 15–17].
- Основы теории проектирования баз данных [8; 11].
- СУБД [11]. *Access* [11; 19], *Visual FoxPro* [6; 10; 11; 13], *SQL Server* [9; 11], *Oracle* [11].
- Разработка приложений [2; 12]. CASE-средства *BPwin*, *ERwin* [12; 21], *Rational Rose* [12; 22], *MacroFox* [13].

Заключение

Путем комбинации учебных модулей, тем и уровней изучения можно создать индивидуальные образовательные траектории, ориентированные на различные формы обучения, аудиторию и на отдельных студентов.

Для всего образовательного процесса в области программирования и баз данных в соответствии с указанными принципами были разработаны учебники [14; 15] и пособия [10–13], в которых учебный материал классифицирован по специализации и уровням изучения. Для контроля знаний студентов были разработаны примеры, упражнения и задачи для программирования, темы практических, контрольных и курсовых работ, тесты для электронного тестирования, вопросы для зачетов и экзаменов.

Разработанное методическое и программное обеспечение (программы тестирования, CASE-средство *MacroFox* [13], примеры программ и др.) были применены в учебном процессе в нескольких высших и средних учебных заведениях с различными формами обучения и показали свою эффективность.

Литература

1. Архангельский А. Я. Программирование в *C++ Builder* 5. 2-е изд. – М.: БИНОМ, 2001.
2. Вендеров А. М. Проектирование программного обеспечения экономических информационных систем: Учебник. – М.: Финансы и статистика, 2002.
3. Гофман В. Э., Хомоненко А. Д. Работа с базами данных в *Delphi* 5. – СПб.: БХВ-Петербург, 2000.
4. Дейтел Х. М., Дейтел П. Дж. Как программировать на С: Пер. с англ. – М.: БИНОМ, 2000.
5. Евангелас П. *Visual Basic* 6. Руководство разработчика: Пер. с англ. – Санкт-Петербург: БНВ, 2000.
6. Каратыгин С. А., Тихонов А. Ф., Тихонова Л. Н. *Visual FoxPro* 6. – М.: ЗАО «Издательство БИНОМ», 1999.
7. Козлов А. В. Программирование для Интернет в *Delphi* 5. – М.: БИНОМ, 2001.
8. Коннолли Томас и др. Базы данных: проектирование и сопровождение. Теория и практика, 2-е изд.: Пер. с англ.: Уч. пос. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2000.

9. Мамаев Е., Шкорина Л. *Microsoft SQL Server 2000 для профессионалов*. – СПб: Питер, 2001.
10. Плещев В. В. Основы программирования в СУБД *FoxPro*: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Издательство Уральского государственного экономического университета, 1999.
11. Плещев В. В. Базы данных. *Visual FoxPro, Access, SQL Server, Oracle*: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Издательство Уральского государственного экономического университета, 2002.
12. Плещев В. В. Разработка и стандартизация программных средств и информационных технологий: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Издательство Уральского государственного экономического университета, 2003.
13. Плещев В. В. Пакет прикладных программ автоматизации программирования в среде СУБД *FoxPro*. Библиотека и генератор программ супероболочки «*MacroFox*». Учеб. пособие. – Екатеринбург: Издательство Уральского государственного экономического университета, 1997.
14. Плещев В. В. Информатика и программирование. *Quick Basic и Visual Basic 6.0, VBScript, HTML, ASP, Dreamweaver, Crystal Reports* с примерами и упражнениями: Учебник. – Екатеринбург: Издательство Уральского государственного экономического университета, 2002.
15. Плещев В. В. Высокоуровневые методы информатики и программирования. *Delphi 5, C++ Builder 5, Visual C++* с примерами и упражнениями: Учебник. 2-е изд., испр. и доп. (реком. УМО Минобразования РФ). – Екатеринбург: Издательство Уральского государственного экономического университета, 2002.
16. Страуструп Б. Язык программирования C++: Пер. с англ. – М.: БИНОМ, 1999.
17. Секунов Н. Ю. Самоучитель *Visual C++*. – СПб.: БХВ-Санкт-Петербург, 2000.
18. Тейкейра С., Пачеко К. *Delphi 5*. Руководство разработчика: В 2 т.: Пер. с англ. – М.: Вильямс, 2000.
19. Михеева В. Д., Харитонов И. А. *Microsoft Access 2002*. – СПб.: БХВ-Петербург, 2002.
20. Холцилаг Молли Э. Использование *HTML 4* (Специальное издание). Пер. с англ. – Киев-СПб.: Вильямс, 2001.
21. Маклаков С. В. *BPwin, ERwin*. CASE-средства разработки информационных систем. – М.: ДИАЛОГ-МИФИ, 1999.
22. Уэнди Богс, Майкл Богс. *UML Rational Rose*. – М.: ЛОРИ, 2000.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 37.017.92 (091) (470.5)
ББК Ч33 (2)5

НАЦИОНАЛЬНЫЕ УЧИТЕЛЬСКИЕ ШКОЛЫ И ПРОБЛЕМЫ ХРИСТИАНИЗАЦИИ УРАЛЬСКИХ НАРОДОВ (конец 1860-х – начало 1900-х гг.)

К. В. Кузьмин

Эпоха великих реформ, ознаменовавшая начало царствования императора Александра II, в значительной степени затронула проблемы народного просвещения, а также, что немаловажно, впервые привлекла внимание российского общества к вопросам обучения и воспитания. «Общество признало, – писал впоследствии известный русский педагог и психолог П. Ф. Каптерев, – что педагогическое дело касается его близко, что оно не может по-прежнему оставаться равнодушным и холодным к педагогическим вопросам, предоставляя их всецело ведению правительства» [15, с. 84].

Издатель одного из первых русских педагогических журналов, «Журнала для воспитания», Александр Чумиков с воодушевлением отмечал в 1857 г.: «На нас повеяло благотворным воздухом. Не эфемерная мода, но сознательная потребность возбудила внимание правительства и частных лиц к тому, без чего все преобразования и усовершенствования не могут пустить корня. Воспитание стало нашим главным современным вопросом» [6, с. 107].

Последовавшее 19 февраля 1861 г. освобождение крестьянства от крепостной зависимости и другие реформы 1860-х гг., при всей их половинчатости и незавершенности, привели к очень важному результату – освобождению личности, появлению, по выражению П. Ф. Каптерева, 40 млн вых российских «граждан» [15, с. 85]. А это ставило на повестку дня задачу безотлагательного разрешения проблем нового обучения, в соответствии с русским «национально-образовательным» идеалом. Последний, по мнению К. Д. Ушинского, В. Я. Стоюнина, Н. Х. Весселя, К. К. Сент-Илера и других выдающихся педагогов и чиновников учебного ведомства, олицетворял собою как сокращение иностранных влияний на русскую школу и педагогику, так и выход на первое место в курсе народной школы русского языка, истории, литературы, географии и этнографии России, общую русскую постановку школы в религиозном, бытовом, поэтическом и т. п. отношениях [16, с. 77–78].

В то же время, организация начальных народных училищ наталкивалась на необходимость решения еще одного важного вопроса, а именно – проблемы организации подготовки достаточного числа педагогически грамотных, знакомых с методикой и основами дидактики учителей. Председатель Санкт-Петербургского Педагогического Собрания, основанного в октябре 1859 г., профессор П. Г. Редкин писал: «Прежде всего следует обратить внимание на образование способных и знающих народных учителей, а там уже явятся и народные училища, и народные книги» [17, с. 281]. К. Д. Ушинский, отмечая, что имелись все условия для устройства хороших сельских школ, как-то: и потребность учиться, и материальные возможности, подчеркивал: «Все, кроме одного, нет решительно учителей для народных школ» [18, с. 260].

По этой причине первая половина 1860-х гг. стала периодом активного поиска как со стороны чиновников Министерства народного просвещения, так и со стороны педагогической общественности, наиболее подходящих и соответствующих условиям того времени способов и форм подготовки кадров учителей для начальных училищ. Следует, однако, отметить, что в первую очередь прорабатывались вопросы эффективного и быстрее «приготовления» учительских-кадров для русских народных сельских училищ.

Во второй половине 1860-х годов учебное ведомство обратило свое внимание на проблемы просвещения в «русском духе» населявших Российскую империю так называемых «иностранцев» и подготовки кадров учителей для начальных нерусских училищ. Это было связано с отказом от методов насильственного обрусения, с обращением к возможностям идеологического и культурного влияния на нерусские народности посредством учреждения православных миссионерских школ, учета национальных традиций, обычаев и образа жизни.

Система образования, получившая свое название по имени ее основателя, профессора Казанского университета Н. И. Ильминского, предусматривала организацию обучения в нерусских начальных училищах вначале на языке соответствующей народности, а затем – на русском языке. Для усиления влияния на «иностранческое» население предполагалось назначать либо русских, хорошо знавших язык местной народности, либо самих «иностранцев», владевших русским языком и получивших достаточную по оценке учебного ведомства общеобразовательную, педагогическую и методико-дидактическую подготовку.

В августе-сентябре 1866 г. министр народного просвещения граф Д. А. Толстой при осмотре народных училищ во время инспекционной поездки по Казанскому учебному округу сделал вывод, что «благами просвещения пользуется в Казанском округе едва ли не исключительно дети из средних и высших сословий», в то время, как «народ, как русский, так и иностранческий, почти лишен его» [8, с. 47].

В ноябре 1866 г. министр поручил попечителю округа обсудить вопрос об образовании «иностранцев» а особом комитете, руководствуясь теми началами, которые были положены в сентябре 1863 г. при основании татарской мисси-

онерской школы в Казани проф. Н. И. Ильминским и старокрещенным татарин-ном Василием Тимофеевым.

В марте 1867 г. вопрос был передан на обсуждение местных училищных советов Казанского и Одесского учебных округов. Кроме того, министерство командировало одного чиновника по особым поручениям для изучения устроенных французскими колониальными властями в Алжире начальных школ для местного мусульманского населения; Ученый комитет Министерства народного просвещения (МНП) собрал также сведения о школах в английской Индии.

В то же время имелась еще одна причина, помимо официально заявленной министром, в силу которой вопрос о просвещении «инородческих племен» приобретал, по тогдашнему расхожему выражению, «сугубую государственную важность». По сведениям губернских статистических комитетов и дирекций народных училищ за 1869 г. так называемые «инородческие народности», проживавшие в трех уральских губерниях, составили: в Пермской губернии – около 7,7% всего населения; в Уфимской губернии – две трети; в Оренбургской губернии – около четверти населения [19, с. 165–166]. В число «инородцев» включались татары, башкиры, киргизы (ныне – казахи), мордва, чуваша, черемисы (ныне – марийцы), вотяки (ныне – удмурты), пермяки, вогулы (ныне – манси), зыряне (ныне – коми) и калмыки.

В целом же к концу 1860-х гг. из 1290 тыс. «инородцев» лишь около 12,3% (чуть более 159 тыс. чел.) были обращены в православную веру. Так, в Пермской губернии «процент христианизации» превысил 40,3%, включив в себя полностью христианизированных пермяков и зырян, а также вогулов (на 87,6%). Проживавшие же на территории губернии черемисы были обращены в православие лишь на 34,9%. В соседней Уфимской губернии христианизация затронула 9% нерусского населения, в том числе полностью были крещены в православную веру мордва и, отчасти, чуваша (на 89,6%). Среди черемис Уфимской губернии православное влияние было еще менее заметным, нежели в Пермской губернии: были христианизированы чуть более 8%. Наконец, самый низкий процент христианизации (5,9%) оказывался в Оренбургской губернии, хотя там обращены полностью в православную веру калмыки и, отчасти, мордва (89,0%).

Всего же к 1869 г. по трем губерниям края, по данным губернской статистики, стопроцентно обращенными в православную веру оказались: пермяки (чуть более 61 тыс. чел.), зыряне (411 чел.) и калмыки (2321 чел.); весьма значительный процент христианизации был достигнут среди мордвы (95,3%, или 31380 из 32940 чел.), вогулов (87,6%, или 1667 из 1904 чел.) и чувашей (86,6%, или 30800 из 35600 чел.).

Куда более скромными были успехи русского православного влияния на традиционно мусульманские народы Урала. Например, так называемые «крещено-татары» (т. е. обращенные в православие) составляли лишь 15,1% всего татарского населения края, или чуть более 21 тыс. из 140 тыс. чел. (в т. ч.: в Пермской губернии – 0,13%, в Уфимской – 21,7%, в Оренбургской – 7,4%);

башкиры-христиане составляли 0,09%, или 837 чел. из 912-ти тысячного башкирского населения трех уральских губерний; крещенные киргизы, проживавшие на территории Оренбургской губернии – 0,11%.

Иными словами, вопрос о религиозном воздействии на нерусские народы, в ключе противоборства с магометанством, был в рассматриваемый период не менее важен, чем простое расширение школьной сети.

В июле 1869 г. Ученый комитет МНП приступил к рассмотрению вопроса о путях просвещения народов Урала и Поволжья, а 2 февраля 1870 г. состоялось специальное заседание Совета Министра народного просвещения, посвященное названной проблеме. 26 марта того же года были утверждены правила «О мерах к образованию населяющих Россию инородцев».

По предложению Ученого комитета народы Урала и Поволжья были разделены на 2 основные группы:

- 1) малообруселые, или магометане;
- 2) «язычники», «инородцы», в большей степени поддавшиеся русскому влиянию.

Для первой группы было рекомендовано учредить две татарские учительские школы, в том числе одну – в Уфе. Для второй группы – особую учительскую семинарию в Казани, с трехлетним сроком обучения, рассчитанную на 240 учеников, в том числе 120 русских и 120 «инородцев» из мордвы, черемис, чувашей, вотяков и крещено-татар. При семинарии создавалось четыре «образцовых» народных училища – мордовское, черемисское, чувашское и вотякское; для русских и крещено-татар использовались уже имевшиеся в Казани народные училища [8, с. 47–63].

Надо заметить, что структура подготовки учительских кадров в стенах специальных учебных заведений, типа учительских семинарий или школ, была определена К. Д. Ушинским в 1861 г. в статье «Проект учительской семинарии», опубликованной на страницах «Журнала Министерства народного просвещения» [7]. При наличии ряда вариаций, возникавших в особенности применительно к национальным учительским школам, в качестве требований к их организации К. Д. Ушинский называл:

1. Ненужность обширных познаний учащихся; их знания должны быть по возможности ясны, точны и определены и, в то же время, весьма разнообразны. «Он, учитель, должен иметь познание не только в Законе Божьем, грамматике, арифметике, географии и истории, но и в естественных науках, медицине, сельском хозяйстве; кроме того, уметь хорошо писать, рисовать, чертить, читать ясно и выразительно и, если возможно, даже петь» [7, с. 122].

2. Структура практической подготовки к преподаванию должна включать: ведение «пробных» уроков в школе при семинарии, их последующий критический разбор, учет замечаний при подготовке новых уроков.

3. Семинария, или школа, должна стать закрытым учебным заведением типа интерната, расположенным вне больших городов, но и недалеко от центров образования. «В учительской семинарии, – подчеркивал К. Д. Ушинский, –

молодые люди, избравшие для себя скромную карьеру народного учителя, должны привыкать к жизни простой, даже суровой и бедной, без светских развлечений, к жизни с природой, строгой, аккуратной, честной и, в высшей степени, деятельной» [7, с. 124].

27 марта 1872 г. было утверждено «Положение о татарских учительских школах в Уфе и Симферополе» [9]. Названные школы состояли из четырех классов с обучением до 40 воспитанников – казенных стипендиатов в каждой (т. е. по 10 учеников в каждом из классов). Отличительной особенностью здесь стал отказ учебного ведомства от попыток прямого религиозного воздействия на обучавшихся в школах татар и введение в учебный курс магометанского вероучения, с приглашением муллы, знакомого с русским языком. Однако на этом учет национально-религиозных особенностей татар заканчивался: преподавание в школе, за исключением вероучения, велось исключительно на русском языке.

В общем же, как показывает утвержденный министерством учебный план, основная нагрузка в школах выпадала на занятия русским языком (27 уроков в неделю во всех классах из 108), арифметикой с геометрией (18 уроков) и чистописанием с рисованием (10 уроков). Преподаванию основ мусульманского вероучения отводилась более чем скромное место – 9 уроков в неделю во всех четырех классах [9, с. 9–10].

Кроме татар, в школу в Уфе было разрешено также принимать башкир, мещеряков и тептярей (в то время считавшиеся этнографическими группами татар). В период с 1872 по 1879 гг. из 97 поступавших в уфимскую школу, в том числе: 54 – татары, 32 – башкиры и 11 мещеряки [3, л. 7]. В июне 1876 г. был произведен первый выпуск воспитанников уфимской учительской школы (8 чел.), а 24 сентября того же года на заседании комиссии под председательством попечителя Учебного округа П. А. Лавровского обсуждались итоги выпускных испытаний [2, л. 4–7].

Имея в виду недостаточность познаний учащихся школы в русском языке, комиссия предложила провести в жизнь ряд мероприятий, обеспечивавших большее русское влияние на жизнь школы, а именно:

- руководителям школы разговаривать с учениками по-русски и во внеурочное время, а также ввести в штат школы специальных надзирателей, из русских, для содействия воспитания учеников в «русском духе»;
- расселять учеников 4-го класса на квартирах у русских хозяев;
- изменить правила для поступления в школу, с преимуществом к зачислению более подготовленных в русском языке и арифметике, а при равных знаниях – более ознакомленных с вероучением;
- учредить при школе ежегодные съезды для бывших ее воспитанников, с повторительными занятиями по русскому языку и арифметике.

Таким образом, русский язык занимал в курсе татарской учительской школы господствующее положение, являясь как предметом преподавания, так

и средством обучения. Цели и задачи воспитания «инородцев» в русском духе наиболее ярко были обрисованы самим П. А. Лавровским: «Сломать укоренившиеся предрассудки и суеверия, насадить вместо них сознательные понятия о нуждах государственных и общественных, вывести из вредной исключительности узконациональных симпатий и религиозной нетерпимости, поставить на путь общечеловеческого образования и из безучастных, нередко враждебных отношений к успехам государственной жизни развить и укрепить сознание в целесообразности и пользе этих успехов, словом, из недоступно замкнутой среды образовать граждан русского царства, сочувствующих всем его истинным интересам» [20, с. 13].

Необходимость правительственного контроля за развитием дела просвещения нерусских народов Урала стала одной из главных причин выделения из Казанского округа с 1 января 1875 г. особого Оренбургского учебного округа, включившего в свой состав три уральские губернии (Пермскую, Оренбургскую и Уфимскую) и две области (Уральскую и Тургайскую). Осенью 1876 г., при осмотре училищ нового округа, министр граф Д. А. Толстой предположил открытие еще трех национальных учительских школ для подготовки кадров в инородческие училища края: «киргизской» – в Троицке, «инородческой», «языческой» – в Бирске и «башкирской» – в Стерлитамаке [11, с. 225].

10 ноября 1880 г. было утверждено «Положение о киргизской учительской школе в городе Троицке» [23, с. 110–112], а 3 февраля 1883 г., после долгих поисков более удобного, в плане контроля, месторасположения, школа была, наконец, открыта в Орске (позднее, в июле 1889 г., переведена в Оренбург). В Орской школе предусматривалось преподавались тех же предметов, что и в курсе татарской учительской школы, но киргизская устраивалась в трехклассном составе. Небезынтересно заметить, что одной из главных задач создания школы назывался не отрыв кочевников от ислама, а «ограждение киргиз от отатаривания» [28, с. 3], что, в частности, косвенно подтверждалось тем фактом, что на должности надзирателей в школу могли назначаться лица любых национальностей, кроме татар.

О постановке учебно-воспитательного процесса в киргизской школе свидетельствуют итоги ревизии окружного инспектора К. А. Чеховича в феврале 1891 г. Отметив, что преподавание предметов велось по слишком обширной программе, инспектор указывал, что «для будущих учителей киргиз... существенно необходимо только основательное знание русского языка и арифметики; остальные же предметы нужны как вспомогательные для достижения этой главной цели» [28, с. 21].

Несколько ранее, в июле 1892 г., была открыта «инородческая» учительская школа в Бирске, с приемом в число ее воспитанников черемис, вотяков, чувашей и мордвы [24, с. 521–524]. Бирская школа также состояла из трех классов и преподавались в ней практически те же предметы, что и в татарской и киргизской учительских школах, за исключением магометанского вероучения. В школу принимались как крещенные, так и некрещенные «язычники»; пре-

подавание велось только на русском языке. В то же время, надо заметить, что посещение уроков Закона Божьего и церковного пения было обязательно только для крещеных «иностранцев».

В ноябре 1877 г. были утверждены Правила о проведении краткосрочных педагогических курсов для учителей начальных «иностранческих» училищ [22, с. 31–33]. Целью курсов, устраивавшихся в летнее время, являлось поддержание знаний в русском языке и арифметике среди выпускников национальных учительских школ. При татарской учительской школе, переведенной летом 1877 г. в Оренбург, названные курсы устраивались ежегодно в 1878–1884 гг. и в 1887 г. На курсы вызывалось обычно до двадцати учителей, а программа включала в себя сведения по педагогике, дидактике и психологии, методические правила преподавания русского языка и арифметики.

Впоследствии, на курсах 1882 г. было введено чтение произведений русских «образцовых» писателей и перевод их на татарский, «с теми грамматическими и стилистическими объяснениями, которые покажутся нужными для понимания читаемого» [4, л. 7]; на курсах 1884 г. появились диктовки на татарском языке с параллельным переводом на русский, «так как учитель затрудняется не столько в понимании русской речи, сколько в передаче мысли своей по-русски» [5, л. 24].

Кратковременные курсы для учителей марийских училищ устраивались первоначально (в 1879–1883 гг.) – при Уфимской черемисской двухклассной школе, а затем (в 1886–1888, 1891, 1897 и 1899 гг.) – при Бирской «иностранческой» учительской школе. В отличие от курсов для татарских учителей, бирские курсы активно использовались для дальнейшей христианизации слушателей. Так, например, на курсах 1882 г. учителя занимались переводом на русский язык Священного писания, изданного на «черемисском наречии» [12, л. 347]; на курсах 1886 г. на черемисский язык переводились молитвы «Отче Наш», «Достойно Есть» и др., а 27–28 августа 1886 г. законоучитель бирской школы читал лекции о «превосходстве» христианства перед магометанством.

Кроме того, на курсах 1888 г. командированные учителя занимались составлением букваря для начальных черемисских училищ, причем место черемисского языка определялось не в качестве предмета изучения, а лишь как средство к усвоению русского языка. Отмечалось, что «при обучении грамоте нет надобности сперва учиться чтению на родном языке, но необходимо, чтобы примеры из родного языка подбирались в таких словах, где звуки совершенно одинаковы или весьма близки с русскими» [13, л. 163].

На протяжении 1870–1880-х гг. наблюдался значительный рост национального самосознания уральских народов, в особенности татар, что вызывало немалую тревогу со стороны правительства. Так, в представлении министра народного просвещения в Государственный Совет от 31 мая 1875 г. отмечалось «почти повсеместное распространение магометанства среди различных финских племен», указывалось, что влияние ислама «замечается и в русских деревнях, соседних с татарскими» [21, с. 378]. В ноябре 1884 г. министерство при

рассмотрении вопроса об учреждении башкирской учительской школы на Урале сделало неутешительный вывод, что «местное магометанское население вообще чуждается не только знакомства с русским вероучением, но и с русским языком» [3, л. 7].

Результатом выводов министерства стало то, что открытие особой башкирской учительской школы было признано нецелесообразным ввиду того, что школа «не увидит в своих стенах ни одного учащегося из мусульман» [3, л. 7]. В июле 1890 г. татарская учительская школа в Оренбурге была закрыта по ходатайству попечителя Округа Михайлова, отмечавшего, что школа не оправдала «возлагавшихся на нее надежд способствовать распространению между татарами-мусульманами образования в русском духе и сблизить их с русской народностью» [28, с. 15].

Следующим шагом учебного ведомства стало преобразование с 1889–1890 учебного года бирской, а с 1892–1893 учебного года – киргизской в смешанные «русско-инородческие» учительские школы, с разрешением принимать русских учеников до половины общего комплекта. В киргизской школе для русских воспитанников было введено преподавание Закона Божьего и церковного пения, а в бирской с сентября 1890 г. – обучение русских учащихся черемисскому языку «для более успешного распространения среди черемис христианского просвещения» [27, с. 28].

Следует, однако, заметить, что влияние названного новшества оказалось весьма противоречивым для жизни обеих школ. Если до 1890 г. в бирской школе относительная доля крещеных была незначительной, колеблясь от 5,2% в 1883 г. до 22,6% в 1886 г., и 24,1% в 1890 г., то с превращением школы в смешанную доля православных среди нерусских воспитанников постепенно растет, составляя от 42,1% в 1895 г. и 47,4% в 1893 г., до 75,0% в 1898 г. и 76,9% в 1900 г. [27, с. 5] Из 65 выпускников школы за 1885–1895 гг. трое впоследствии перешли в духовное звание [10, с. 109–119].

Важным событием стало также строительство домово́й церкви при учительской школе в Бирске во имя святых Гурия, Варсонофия и Германа, Казанских Чудотворцев, просветителей инородческого населения Приволжских окраин [25, с. 374–375]. Строительство шло с июля 1896 г. по апрель 1899 г. и обошлось более чем в 24 тыс. р. Интересно заметить, что лишь около пятой части расходов взяла на себя казна; недостающая же сумма была собрана пожертвованиями. В числе жертвователей, кстати, были отец Иоанн Кронштадтский, бирские городская дума и уездная управа, Стахеевское общество в Елабуге, Московский совет православного миссионерского общества, инспектор школы Н. П. Вишневецкий и др. [26, с. 1–6; 27, с. 18–19]

Совсем иной оказывалась обстановка в киргизской учительской школе. Еще в начале 1889 г. воспитанники школы обвинили тогдашнего инспектора Безсонова в «насаждении православия» на уроках педагогики; по указанию окрестного инспектора К. А. Чеховича трое ослушников были уволены из школы, а остальные учащиеся второго и третьего классов оставлены на второй год.

Правда, и Безсонов вскоре был переведен из школы на должность инспектора училищ Оренбургско-Орского района.

В ноябре 1898 г. волнения начались из-за желания одного из «киргиз» принять православие и поступить в духовную семинарию. Учащиеся-киргизы прекратили занятия, выражая недовольство русскими воспитанниками и заявляя, что «теперь отцы и родственники их – киргизы – приедут из аулов и увезут их из школы» [28, с. 31]. Уговорить вернуться к занятиям удалось лишь попечителю Учебного округа И. Я. Ростовцеву, а виновники были подвергнуты дисциплинарным взысканиям.

На рубеже веков ощущались новые веяния в постановке вопросов подготовки кадров учителей для начальных нерусских училищ на Урале. Значительную активность в этом отношении проявлял директор народных училищ Оренбургской губернии А. И. Тарнавский, который в марте 1902 г. внес в МНП проект организации учительской семинарии в Оренбурге, смешанной не только в национальном, но и в религиозном отношении. В семинарию должны были приниматься русские, башкиры и чуваша, причем для православных воспитанников вводились уроки Закона Божьего, а для мусульман – магометанского вероучения. Однако министерство отклонило названный проект, не найдя каких-либо «особо уважительных причин» для его успешного разрешения [1, л. 26–27, 47, 55].

В мае 1902 г. по инициативе А. И. Тарнавского в Челябинске были устроены первые смешанные в национально-религиозном отношении краткосрочные педагогические курсы для учителей и русских и «иностранческих» училищ, тут же встретившие отрицательное отношение и со стороны Ученого комитета МНП, который на заседании 23 мая 1903 г. указал, что нет достаточных оснований для устройства таких курсов [14, л. 3–4], и со стороны местного мусульманского духовенства. Так, сам А. И. Тарнавский в отчете о курсах сетовал: «Челябинский ахунд не дозволил ученикам медресе явиться на педагогические курсы для ведения с ними практических занятий» [14, л. 1].

Таким образом в заключение следует заметить, что вопрос подготовки учительских кадров для начальных нерусских училищ рассматривался российским учебным ведомством как важная составляющая часть общей проблемы христианизации уральских народов. Из опыта функционирования национальных учительских школ на Урале можно сделать вывод, что было избрано два пути расширения русского влияния на «иностранческие» народности: во-первых, через определение места русского языка в курсе учительских школ не только как предмета преподавания, но и как средства к изучению других предметов, во-вторых, через прямое православное воздействие на воспитанников путем введения в курс уроков Закона Божьего (на примере Бирской учительской школы) и в дальнейшем через преобразование в смешанные «русско-иностранческие» учительские школы (на примере Бирской и киргизской школ).

Литература

1. Государственный архив Оренбургской области (ГАОО). Ф. 73. Оп. 1. Д. 65.
2. Там же. Ф. 264. Оп. 1. Д. 22.
3. Там же. Д. 58.
4. Там же. Д. 77.
5. Там же. Д. 118.
6. Журнал для воспитания, 1857, № 10.
7. Журнал Министерства народного просвещения, 1861, № 2.
8. Там же. 1870, № 4.
9. Народная школа, 1872, № 9.
10. Отчет о состоянии Бирской инородческой учительской школы и начального при ней училища за 1895 (гражданский) год. – Казань, 1896.
11. Памятная книжка по Оренбургскому учебному округу на 1878 год. – Оренбург, 1873.
12. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 733. Оп. 171. Д. 2020.
13. Там же. Оп. 172. Д. 1250.
14. Там же. Оп. 227. Д. 194.
15. Русская школа, 1897, № 1.
16. Там же. 1897, № 3.
17. Учитель, 1868, № 6.
18. Ушинский К. Д. Вопросы о народных школах // Собр. соч.: В 2 т. М. – Л., 1948. Т. 2.
19. Циркуляр по Казанскому учебному округу, 1870, № 17.
20. Циркуляр по Оренбургскому учебному округу, 1875, № 1.
21. Там же. № 11–12.
22. Там же. 1878, № 1–2.
23. Там же. 1881, № 4.
24. Там же. № 12.
25. Там же. 1895, № 8–9.
26. Там же. 1899, Приложение к № 7–8.
27. Там же. 1902, Приложение к № 9–10.
28. Там же. 1903, Приложение к № 4.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37.02
ББК 431

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

**З. З. Кирикова,
О. В. Тарасюк**

Сегодня в качестве одной из принципиально новых стратегий реформирования подготовки специалистов, в том числе и педагогических кадров, выдвигается ориентация образования на овладение будущими специалистами методологией и технологией проектирования объектов профессиональной деятельности. Это обусловлено тем, что проектирование становится во всех сферах человеческой деятельности универсальным деятельностным инструментом, позволяющим обеспечить ее системность, целеориентированность и результативность, гибкость и вариативность. Не является исключением и сфера образования. Став в конце 1980-х гг. инструментом для инновационных преобразований (создания инновационных проектов развития образовательных учреждений, различных аспектов учебно-воспитательного процесса), проектирование в настоящее время интенсивно развивается и в научном, и профессионально-образовательном, и в практическом аспектах.

В педагогической науке проектирование исследуется как отрасль социального проектирования, но имеющая специфические цели и содержание, обосновывается как собственно педагогическое проектирование.

Проблема педагогического проектирования в современной ее постановке для отечественной педагогики является достаточно новой и стала активно разрабатываться сравнительно недавно в связи с необходимостью технологизации учебно-воспитательного процесса. Хотя такие вопросы, как планирование педагогического процесса, поэтапная и содержательная разработка его компонентов всегда стояли как неотъемлемые задачи методической работы, в современной трактовке проблема проектирования педагогического процесса ставится не как узкая методическая задача, а как особая методология и вид педагогической деятельности. Актуальность такой постановки проблемы педагогического проектирования обусловлена необходимостью поиска педагогических систем для реализации новой образовательной парадигмы, повышения эффективности решения задач развития личности.

Одним из важных методологических моментов исследований по данной проблеме является то, что педагогическое проектирование рассматривается как направление социального проектирования, но имеющее свои специфические объекты, цели и содержание. В некоторых исследованиях используется даже термин «социально-педагогическое проектирование».

Литература, отражающая вопросы проектирования, содержит большое количество определений понятия «проектирование». Одним из распространенных мнений является то, что проектирование – это процесс создания проекта, прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния [6]. Дж. К. Пейдж считает, что проектирование – «вдохновенный прыжок от фактов настоящего к возможностям будущего», Дж. Б. Ризуик – «творческая деятельность, которая вызывает к жизни нечто новое и полезное, что ранее не существовало». А. Тонда, И. Пейша в наиболее общем смысле понимают его как концептуальную, информационную подготовку человеком желаемого изменения [15].

Исходя из этих определений проектирование в целом можно обозначить как целенаправленную рациональную деятельность человека, целью которой является моделирование представлений о будущей производственной (или непроизводственной) деятельности, предназначенной для удовлетворения социальных потребностей, о будущем конечном результате такой деятельности, о будущих последствиях, которые возникают в результате создания и функционирования ее продукта.

Сегодня существует более пятидесяти различных самостоятельных видов проектной деятельности. Все виды проектирования можно условно подразделить на три больших области: проектирование искусственных объектов на неорганической основе (техническое, промышленное, архитектурно-строительное и т. д. проектирование), проектирование искусственных объектов на органической основе (биологическое проектирование, ландшафтное и т. д.), проектирование объектов по организации и развитию человеческой деятельности (социальное проектирование, социально-психологическое, правовое и т. д.). Социальное проектирование, как видим, относится к третьей области проектирования, связанной с человеческой деятельностью.

Кроме этого проектирование подразделяют на традиционное и нетрадиционное (непрототипическое) проектирование. В рамках традиционного проектирования функционируют и развиваются «классические» технические науки и связанные с ними научно-технические специфические исследования (техническое, архитектурное, дизайн и т. д.). В то же время существует ряд видов нетрадиционного проектирования, отличающихся особой сложностью, использованием методов и принципов творческой деятельности, поиском новых подходов к проблемам проектного мышления. В этом ключе социальное проектирование можно отнести к нетрадиционному проектированию.

Таким образом, в общем виде социальное проектирование является видом нетрадиционного проектирования, связанным со сложными объектами по

организации и развитию человеческой деятельности, одной из разновидностей которой является педагогическая деятельность. Для того, чтобы рассматривать педагогическое проектирование, необходимо понять сущность социального проектирования.

Выделение социального проектирования как самостоятельного вида проектной деятельности и практики позволяет поставить ряд вопросов: что собой представляет социальное проектирование, в чем состоит его проектность и социальность, какие задачи оно призвано и может решать, в чем заключаются его особенности.

В философской, политической, социальной литературе можно встретить различные представления по вопросу о периоде возникновения социального проектирования. Одни исследователи считают, что социальное проектирование существовало всегда, во всяком случае еще со времен античности. В этом смысле «Государство» Платона считают одним из первых социальных проектов. Другие утверждают, что о социальном проектировании в России можно говорить лишь с 20–30-х годов нашего столетия, когда сложилась идеология проектирования, в рамках которой была поставлена задача создания, построения новых общественных отношений нового человека, социалистической культуры, т. е. того, что сегодня относится к социальной действительности [3]. В этот период утверждалось, что необходимо строить не только новые заводы и клубы, но также и новую культуру, нового человека. «В плане будущего, – писал в эти годы А. С. Выготский, – несомненно лежит не только переустройство всего человечества на новых началах, не только овладение социальными и хозяйственными процессами, но и «переплавка» человека» [3, с. 17]. И, наконец, существует точка зрения, согласно которой социальное проектирование формируется только сейчас, поскольку именно в настоящее время происходит осознание социального проектирования и складываются его образцы, в которых целесообразно проводятся идеология и методы проектирования [13].

Таким образом, что представители первой точки зрения связывают социальное проектирование главным образом с замыслом и разработкой новых социальных отношений; второй – с распространением идеологии и методов проектирования на объекты социальной действительности; третьей – осознают его как вид самостоятельный вид деятельности.

В современной философской и социальной литературе понимание сущности социального проектирования представлено разными подходами.

Прежде всего, социальное проектирование признается многими исследователями как вид проектирования, но связанный с изменением или формированием объектов социальной природы.

В современной трактовке социальное проектирование представляется как специфический элемент целенаправленной социальной деятельности, имеющей собственные закономерности, механизмы осуществления, особую природу объекта деятельности и собственные методы, связанные с операциями над этим объектом. Социальное проектирование – это разработка научно обосно-

ванной модели рациональных характеристик конкретных социальных организмов или их состояний в плане решения определенных социальных задач. Построенная модель и есть социальный проект.

В содержательном плане сущность социального проектирования И. В. Котляровым представляется как деятельность, направленная на определение моделей оптимальных социальных систем, их основных качеств, критериев, характеристик, параметров, различных отношений, процессов, эффективных с точки зрения реализации поставленных задач, выполняющих заданную функцию, предполагающих воплощение в процессе деятельности, и выражение их в определенной знаковой форме [6]. В процессе социального проектирования создаются идеальные и оптимизированные модели (конструкты) социальных систем и процессов.

Некоторые авторы связывают социальное проектирование с деятельностью инновационного характера, предполагающей поиск замысла и разработку новых социальных отношений, социальных объектов, которых пока не существует, моделей желаемого будущего.

Так, В. М. Розин констатирует, что социальное проектирование – это вид нетрадиционного проектирования, в котором осуществляется разработка новых социальных объектов (систем, структур, отношений, нового качества жизни). Социальное проектирование есть целенаправленная деятельность по созданию «общественных отношений, социальных процессов и образа жизни в планируемых новых объектах через создание в них наилучшей материально-вещественной среды обитания и оптимальных условий жизнедеятельности, которые бы способствовали ускоренному обновлению общественных отношений, повышению материального благосостояния и культурного уровня населения и всестороннему развитию личности» [13, с. 6].

В целом, в понимании социального проектирования имеет место:

- представление его как исходного звена любой целесообразной преобразующей деятельности (составление плана, программы изменения объекта), ведущего к созданию всей предметной среды человека и обоснованной модели рациональных характеристик конкретных социальных систем или их состояний в плане решения определенных социальных задач;
- рассмотрение только в связи с деятельностью инновационного характера, предполагающей поиск замысла и разработку новых социальных отношений, социальных объектов, которых пока не существует, моделей желаемого будущего;
- признание как вида проектирования вообще, но связанного с изменением объектов социальной природы;
- осознание как самостоятельного вида духовно-социальной деятельности, имеющей собственные закономерности, механизмы и методы осуществления, особую природу объекта деятельности.

Несмотря на то, что в подходах дается различное толкование месту и роли социального проектирования в человеческой деятельности, его сущностные характеристики в этих трактовках в основном совпадают. К таким характеристикам можно отнести: социальную природу его объектов, преобразование и создание таких объектов, модельность представления объектов; направленность на развитие реальной действительности.

Таким образом, социальное проектирование может быть представлено как деятельность по преобразованию или созданию социальных систем, процессов, отношений в виде их моделей с целью оптимизации и развития реальной действительности, решения различных социальных задач, которая имеет свои методы, формы, средства и этапы реализации.

Социальное проектирование как деятельность включает в себя компоненты: субъект, объект, цель, процесс и результат деятельности. Субъектом проектирования является человек, объектом – социальные системы, процессы и объекты, целью – реконструкция или создание объекта, результатом – проект.

Проект – это то, что должно быть осуществлено, произведено или построено. Определение проекта дается разными авторами. Однако наиболее продуктивные представления сформированы И. В. Котляровым и Г. А. Антонюком.

По мнению этих авторов проект – это коммуникат, знаковое сообщение, несущее определенную информацию о будущем состоянии социальных систем и процессов, этап разработки комплексной перспективной социальной программы; лучшая из сознательно сформированных моделей, обеспеченная материальными, трудовыми и финансовыми ресурсами, предназначенная для воплощения в процессе труда и выраженная в системе особых знаков. В коммуникате даны характеристики, параметры, показатели, дающие конкретные знания о будущем желаемом состоянии социальной системы или процесса.

Проект будущих состояний социальных систем, процессов и явлений должен соответствовать следующим основным условиям его разработки: он должен быть создан на научной основе; выражать общепринятые социальные ценности; выражать социальные потребности и интересы; быть эффективным с точки зрения реализации поставленных социальных задач; предназначен для реализации. Проект должен отвечать пяти основным принципам: однозначности, необходимости, полноты, непротиворечивости, оптимальности [6].

В целом, проект как результат проектирования можно представлять как особую форму отражения социальных потребностей, интересов, установок, стремлений, выраженных в определенной знаковой форме, несущую информацию о будущем состоянии, строении и функционировании проектируемого объекта.

При проектировании социальных систем процесс деятельности представляет собой функционально-временную последовательность действий проектирующего субъекта.

Исследуя ряд подходов к структурированию процесса проектирования [6, 11 и др.], можно сформировать обобщенную модель процесса социального

проектирования. При этом за основу можно взять алгоритм социального проектирования, предложенный И. В. Котляровым. Такая модель выглядит следующим образом.

1 этап. Уяснение проблемы.

2 этап. Определение потребностей, интересов, мотивов, ориентаций социальных групп в разрешении социальных проблем.

3 этап. Изучение исходных параметров социальной системы, влияющих на ее функционирование и развитие; анализ ее структуры и элементов. Формирование представления об исходном состоянии социального объекта.

4 этап. Определение цели как фиксирование контуров будущего состояния проектируемой системы и решения об осуществлении действий для достижения цели. Формулирование задач проектирования.

5 этап. Прогнозирование – предвидение тенденций и перспектив возможного развития проектируемой системы; моделирование ее состояний.

6 этап. Определение идей, замыслов развития объекта, оформление концептуальных положений.

7 этап. Моделирование будущего состояния объекта на основе выбранного замысла.

8 этап. Конструирование (конструкт – оптимальный вариант системы) – детальная содержательная проработка системы.

9 этап. Оформление проекта социального объекта.

Таким образом, процесс проектирования представляет собой функционально связанную друг с другом совокупность этапов создания проекта. Этап проектирования – это часть проектировочной деятельности, характеризующейся собственными задачами, механизмом и частными результатами. Каждый этап проектирования реализуется своими процедурами и методами. Процедура проектирования – это система приемов, обеспечивающая достижение задач этапа проектирования. Прием проектирования – это совокупность реализуемых субъектом проектировочных действий. Метод проектирования – способ реализации проектировочного действия.

Общая объективная предпосылка социального проектирования заключается в наличии закономерностей, в возникновении, воспроизводстве и развитии, а также в самом построении социальных систем и его различных подсистем, элементов. Зная эти закономерности, можно моделировать социальные системы, прогнозировать их поведение, предопределять пути развития. Познавание людьми закономерностей социальной жизни позволяет определить, при каких обстоятельствах, из каких элементов, какая организация общественной жизнедеятельности людей возможна и поддается целенаправленному формированию.

Одна из существенных субъективных предпосылок социального проектирования – творческая природа человеческого сознания, способность человека не только адекватно отражать мир, а также идеально и в соответствии с идеальным, материально творить его. Творческая природа человеческого сознания

в проектировании реализуется наиболее полно: человек не только соотносит разнообразные отношения и связи, существующие в социальных объектах, но и формирует их. Это можно рассматривать как особенность социального проектирования.

Другая особенность заключена в самом процессе проектирования – специфическом виде социальной деятельности, который имеет собственные этапы и фазы, методы и средства, особый результат в виде проектов новых социальных объектов, процессов, систем и отношений.

Необходимость рассмотрения педагогического проектирования в контексте социального проектирования, на наш взгляд, обусловлена следующими обстоятельствами. Предпосылки такого подхода:

- заключены в использовании в методологическом плане отношений категорий «общее – особенное – единичное»: социальное проектирование – педагогическое проектирование – проектирование учебного занятия;
- вытекают из социальной природы педагогической деятельности, сущности социального проектирования; обусловлены его связью с творческим характером человеческого сознания, направленностью на познание и использование закономерностей социальной жизни, на оптимизацию и развитие социальных систем и человеческой деятельности и в целом устанавливающейся в педагогике традицией исследования педагогического проектирования именно в контексте социального проектирования.

Педагогическое проектирование является разновидностью социального проектирования. В этом ключе оно вбирает в себя многие продуктивные идеи, подходы, процессуальные аспекты социального проектирования. Оно должно строиться на осознании социальных потребностей и потребностей личности, учитывать интересы, склонности, способности человека.

Педагогическая деятельность, по мнению В. В. Краевского, как и любая другая, характеризуется определенным отношением между категориями «цель», «средство», «результат». Это отношение существует реально в самой деятельности: человек реализует свои цели посредством труда, переводя таким образом предмет из реальной формы цели, из формы долженствования в реальную форму результата деятельности [7]. При этом результаты человеческой деятельности не полностью совпадают с его целями. Неполное совпадение результатов в практической педагогической деятельности с ее целями может быть вызвано сменой целей и условий обучения, вызываемой изменениями в социальном заказе, обращенном к образованию; наличием непредвиденного результата педагогической деятельности, проявляющегося в системе отношений «цель – средство – результат». Это несовпадение и в том и в другом случае дает стимул к пересмотру сложившейся педагогической системы, к созданию других систем обучения и воспитания. В этом случае возникает необходимость инструментария построения таких систем. Таким деятельностным инструментарием выступает педагогическое проектирование.

В. С. Безрукова считает, что педагогическое проектирование является функцией любого педагога, не менее значимой, чем организаторская, гностическая или коммуникативная. Оно позволяет упорядочить педагогический процесс, ускорить развитие учащихся, создать для их развития наиболее благоприятную среду [2].

Педагогическое проектирование – это понятие лишь недавно появилось и ныне завоевывает свои позиции в отечественной науке. По мнению А. А. Кирсанова и др. казанских ученых, это является совершенно естественным, так как педагогический процесс как всякий процесс целенаправленной деятельности не может не проектироваться, прогнозироваться, планироваться. Везде, где реализуется профессионально-педагогическая деятельность (вуз, техникум, профессиональное училище, предприятие, курсы переподготовки и т. д.), существуют потенциальные возможности и более того, растущая необходимость использования педагогического проектирования, имеются разнообразные возможности для его применения [10].

Основоположником теории и практики педагогического проектирования в отечественной педагогике считают А. С. Макаренко, который весьма критично относился к стихийности воспитательного процесса и был первым ее противником. Исходя из этого он провозгласил идею разработки «педагогической техники». Основываясь на свою теорию, А. С. Макаренко разработал конкретные техники, такие как «техника дисциплины», «техника наказания», «техника самоуправления» и т. д. Учитывая свой богатый педагогический опыт, А. С. Макаренко настойчиво рекомендовал вузам перестроить работу в плане подготовки «педагогов-техников», специалистов наиболее компетентных, чем простые воспитатели [9].

В. А. Сухомлинский одним из первых в советской педагогике показал необходимость изменения процесса подготовки педагога к учебному процессу. В его работах не употребляются современные термины «педагогическое проектирование», «педагогическая технология» и т. д., но содержание работ, в которых с большим мастерством анализируются педагогические ситуации, показывает высокую степень технологичности мышления автора, без чего невозможно осуществить процесс педагогического проектирования.

Большую роль в своих работах В. А. Сухомлинский отводит процессу планирования учебно-воспитательного процесса и рассматривает различные формы планов. Так, он характеризует тематический план: «Тематический план – это дидактическое предвидение и обоснование, а не развернутый конспект. В план надо записывать то, что представляет собой творческую обработку материала» [14, с. 136]. О поурочном плане В. А. Сухомлинский писал: «Мастер педагогического процесса... не дает в поурочном плане изложение нового материала. Он продумывает содержание рассказа, готовит наглядные пособия, примеры и задачи. Все это нет необходимости записывать в поурочном плане. Его поурочный план – это не содержание рассказа, а заметки о деталях педагогического процесса на уроке, необходимых для управления умственной работы

учеников» [14, с. 116]. Как видим, у В. А. Сухомлинского планирование педагогического процесса представлено значительно шире, в нем имеют место творчество, прогнозирование, обоснование и элементы моделирования. Автор представляет планирование не просто как проработку временных состояний педагогического процесса, а понимает как представление целостного педагогического объекта в нормативных документах. Это, безусловно, проектировочный подход.

До 90-х гг. в отечественной педагогике вопрос о педагогическом проектировании как самостоятельном виде педагогической деятельности не ставился. Многие исследователи, в том числе Н. В. Кузьмина и ее последователи рассматривали проектирование и конструирование как частные компоненты педагогической деятельности. Так, Н. В. Кузьмина следующим образом характеризует содержание проектировочного и конструкторского элементов педагогической деятельности: «Проектировочный элемент включает действия, связанные с предвосхищением, предвидением возможных последствий от решения системы педагогических задач... Конструктивный элемент включает действия, связанные с композиционным построением занятия, мероприятия, проигрыванием разных вариантов его построения» [8, с. 37].

Как отмечает Н. А. Алексеев, даже в работах педагогов-новаторов педагогическое проектирование рассматривается как индивидуальная деятельность педагога по «подбору» (выбору, адаптации) относительно унифицированной части учебно-воспитательного процесса к особенностям субъектов учения. Характерной чертой большинства разработок по организации педагогической деятельности, по мнению автора, является то, что в них практически не разрабатывалась методология педагогического проектирования. Само проектирование было как бы вплетено в ткань организации учебно-воспитательного процесса и выступало как необходимое звено (планирование учебно-воспитательного процесса), но само по себе не обсуждалось [1].

Одним из первых ученых-педагогов, употребившим термин «проектирование» относительно создания педагогического процесса является методолог В. В. Краевский. Он рассмотрел проектирование как функцию педагогической науки. В связи с этим он отмечал, что: «Специфика научного статуса педагогики как науки состоит в том, что она представляет собой область деятельности, в которой совмещаются, во-первых, функция исследования реально протекающего процесса обучения и воспитания, во-вторых, функция создания (проектирования) систем обучения и воспитания» [7]. Уже тогда автор утверждал, что вся научная педагогическая работа состоит в разработке и обосновании педагогических проектов, т. е. «сценариев» практической деятельности в виде учебных и воспитательных планов и программ, учебников, рекомендаций для учителей, направленных на конечную цель всей научной работы в педагогике – разработку наиболее эффективных систем обучения и воспитания [7]. В данной работе функцией проектирования признается создание систем обучения и воспитания. Следовательно, объектом педагогического проектирования, по

мнению автора, являются педагогические системы. Результатом же проектирования выступают проекты, представляющие собой «сценарии» учебных и воспитательных планов и программ, учебников, рекомендации педагогам.

В. С. Безрукова дает такое определение термину «педагогическое проектирование»: «педагогическое проектирование – предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов» [1, с. 62]. В качестве объектов педагогического проектирования в данном случае выступают педагогические системы (система образования региона, система образовательного учреждения, система деятельности образовательного учреждения по разным направлениям), педагогические процессы (урока, экскурсии, лекции и внеучебные мероприятия), педагогические ситуации. Педагогические системы проектируются в формах квалификационных характеристик, профессиональных программ, учебных планов и программ, должностных инструкций. Педагогические процессы проектируются в формах расписания, графиков контроля, графиков межпредметных связей, поурочно-тематического планирования.

Субъектом педагогического проектирования является педагог, объектом – педагогические системы, процессы и их компоненты, целью – решение педагогических задач, результатом – проект педагогического объекта.

В. В. Краевский, решая проблемы научного обоснования обучения, предлагает такую последовательность шагов, которые можно рассматривать как схему проектирования обучения: «(1) описание педагогической действительности; (2) описание обучения на уровне явлений; (3) описание обучения на уровне сущности; (4) описание обучения предмету на уровне явлений и (5) на уровне сущности; (6) модель обучения в плане должного (модель проекта обучения); (7) проект-модель обучения конкретному учебному предмету; (8) конечный проект (курс обучения), а также непосредственная деятельность учителя на уровне педагогической действительности» [7].

Здесь представлены своего рода уровни педагогического проектирования:

- описание обучения на уровне явления и сущности, его моделирование;
- описание обучения предмету на уровне явления и сущности, его моделирование;
- проектирование на уровне курса обучения;
- проектирование практической деятельности педагога.

По мнению автора, получается, что для педагогики как науки и для конкретного педагога имеются свои объекты проектирования.

Однако в предложенной схеме собственно процесс проектирования не представлен.

В. И. Загвязинский подчеркивает, что «в общем виде логику проектирования ... можно представить как движение от осознания целей к анализу объективных и субъективных условий педагогической ситуации, затем к ... прогнозу, полученному на основе соотнесения указанных факторов с законами и принципами обучения» [5, с. 77]. При целеполагании следует ориентировать-

ся на всю многомерность социальных и личностных факторов, оказывающих влияние на развитие личности учащихся. Всякий проект должен быть не только систематизированным набором технологий, но и иметь в основе организацию жизни участников педагогического проекта, что предполагает осмысленный выбор направления развития и принятия участниками ответственности за него перед учениками, окружающим социумом [12].

По мнению В. И. Гинецинского процесс педагогического проектирования заключается в реализации следующих этапов: 1) констатация и оценка результатов реальной практической деятельности; 2) выдвижение гипотез о связи результатов с факторами учебного процесса; 3) построение конкретной педагогической системы – 1 (ПС); 4) построение ПС-2 специального целевого назначения; 5) построение методики измерения параметров системы; 6) сравнение результатов измерения функционирования системы–1 и системы–2; 7) построение оптимизированного варианта конкретной педагогической системы [4].

Рассматривая педагогическое проектирование как деятельность, в своей работе А. Н. Алексеев также предлагает этапы проектирования. Характер выделения автором этапов диктуется уровнем методологической проработки проблемы, который определяется либо ориентацией исследователей на рефлексивно-схематическое отображение практики, либо ориентацией на общие закономерности проектирования как такового и теоретическую разработку оснований проектирования, которые можно сформулировать следующим образом:

а) прежде чем что-то менять, необходимо знать сущность и исходное состояние объекта изменения;

б) на основании результатов деятельности на предыдущем этапе выдвигаются гипотезы относительно желаемого будущего данного объекта;

в) определение условий детерминирующих изменение объекта может осуществляться на собственно теоретическом уровне, на основе обобщения аналогичного опыта организации обучения и за счет апробирования вариантов проектируемой деятельности в практике; теория и эмпирия в педагогическом проектировании должны быть согласованы;

г) результаты согласования отражаются в проекте (модели) организации педагогической действительности; проекты могут быть общего и целевого назначения;

д) целенаправленное изменение объекта предлагает наличие системы отслеживания оценки степени достижения запланированных результатов, которая обеспечивает обратную связь.

Н. А. Алексеев анализирует возможности использования тех или иных парадигм проектировочного мышления в педагогическом проектировании. По его мнению, если общество требует от образования подготовки нужных ему функционеров, то педагогическое проектирование может осуществляться на основе системотехнической парадигмы проектировочного мышления. В этом случае названные функции педагогического проектирования сводятся к опре-

делению однозначного конечного результата и унифицированных способов и методов его достижения.

Если общество ориентировано на личность и в ее развитии видит залог собственного прогрессивного движения, то методологической основой педагогического проектирования становится теоретико-деятельностная парадигма. Реализация всех функций педагогического проектирования кардинально меняется. Ориентировочная функция осуществляется как тонкая оценка «материала» с целью определения возможных траекторий его естественного развития. Целеполагание реализуется как вероятностное прогнозирование. Вместе с тем это не означает «полную зависимость» построения вероятностной модели желаемого будущего от «материала». Целеполагание осуществляется с ориентацией на потребности общества, чей «заказ» корректирует выбор предпочитаемой модели изменения «материала». Управление строится как гибкая система, основывающаяся на выборе адекватных объекту средств, способов и методов его изменения. Обратная связь является органической частью всего процесса проектирования. И в этом смысле проектирование перестает быть отдельным и законченным этапом педагогической деятельности, а становится перманентным процессом. С методологической точки зрения процесс изменения личности в учебном процессе может рассматриваться как естественно-искусственный процесс. В первом случае педагогическое проектирование рассматривается как часть и этап управления изменением объекта. Во втором случае – педагогическое проектирование становится способом (формой) управления [1, с. 127].

Учитывая теоретико-деятельностную парадигму проектировочного мышления А. Н. Алексеев, предлагает наиболее обобщенную схему, которая может выполнять роль «методологического ориентира» осуществления проектировочной деятельности в педагогике:

- 1) определение цели проектирования (целеполагание);
- 2) выяснение системы педагогических факторов и условий, влияющих на достижение цели (ориентировка);
- 3) описание педагогической действительности, подлежащей проектированию (диагностика исходного состояния);
- 4) фиксирование (выбор) уровня и оперативных единиц педагогического мышления для принятия решений по созданию проекта (рефлексия);
- 5) выдвижение гипотез о вариантах достижения цели и оценка вероятности их достижения в конкретных условиях (прогнозирование);
- 6) построение конкретной модели (проекта) педагогического объекта (моделирование);
- 7) построение методики измерения параметров педагогического объекта (экстраполирующий контроль);
- 8) реализация проекта (внедрение);
- 9) оценка результатов осуществления проекта и сравнение их с теоретически ожидавшимися (оценивание);

10) построение оптимизированного варианта конкретного педагогического объекта (коррекция).

Автор специально оговаривает, что пункты (шаги) данной схемы характеризуют определенную деятельность проектировщика (и реализатора), которые сами по себе могут быть развернуты и представлены в относительно самостоятельных алгоритмах [1, с. 131].

Если анализировать данную схему в контексте выделенной выше структуры социального проектирования, то можно обозначить следующие моменты:

- в целом выдержана общая логика проектирования; имеют место вопросы целеполагания, изучение исходных параметров системы, прогнозирования, моделирование, построение оптимального варианта;
- особое внимание уделяется элементам измерения, внедрения, оценки и коррекции, что обусловлено особой сложностью и ответственностью педагогического проектирования – оно связано с развитием личности;
- актуализируется рефлексия, что, на наш взгляд, связано, во-первых, с выбором педагогом той или иной линии проектировочного мышления, во-вторых, с усилением осознанности и ответственности педагога относительно принимаемых им педагогических действий.

Существенным моментом данной схемы является то, что, во-первых, в ней заключена общая логика проектирования, и, во-вторых, отдельно выделяются как этапы проектирования разработка компонентов педагогической (дидактической) системы: цели, содержания, форм и средств обучения. Второй момент представляется нам весьма продуктивным в определении структуры процесса проектирования.

Исходя из этого, можно сформулировать вывод: структурирование процесса педагогического проектирования должно осуществляться с учетом, с одной стороны, основной логики социального проектирования, а с другой – компонентов проектируемого педагогического объекта. В этом, на наш взгляд, будет проявляться специфика педагогического проектирования, где учитываются педагогические особенности проектируемого объекта.

Но так как педагогические объекты, подвергаемые проектированию, могут быть разные, а не только педагогическая система и педагогический процесс, то процесс педагогического проектирования должен быть определен в более обобщенном виде. Учитывая, выделенные выше этапы социального проектирования и рассмотренные модели процесса педагогического проектирования, можно выделить следующие этапы последнего:

1 этап. Уяснение педагогической проблемы, потребностей в ее решении, цели педагогического проектирования.

2 этап. Изучение исходных параметров педагогической системы, влияющих на ее функционирование и развитие; анализ ее структуры и элементов. Анализ нормативно-педагогической документации. Формирование представления об исходном состоянии педагогического объекта.

3 этап. Определение цели как фиксирование контуров будущего состояния проектируемой системы и решение об осуществлении действий для достижения цели. Формулирование задач проектирования.

4 этап. Изучение тенденций и перспектив возможного развития проектируемой системы; моделирование ее состояний;

5 этап. Определение идей, замыслов развития объекта, оформление концептуальных положений.

6 этап. Моделирование будущего состояния педагогического объекта на основе выбранного замысла, определение его компонентов и структуры объекта.

7 этап. Конструирование содержания компонентов педагогического объекта.

8 этап. Оформление проекта социального объекта.

Таким образом, процесс проектирования представляет собой функционально связанную друг с другом совокупность этапов создания проекта. В этом случае этап проектирования – это часть проектировочной деятельности, характеризующаяся собственными задачами, механизмом и частными результатами. Каждый этап проектирования реализуется своими процедурами и методами.

Итак, педагогическое проектирование в контексте сущности социального проектирования в целом может быть представлено как деятельность, направленная на преобразование и создание объектов педагогической природы с целью системного и эффективного решения целей обучения и воспитания личности.

В этом случае субъектом педагогического проектирования является педагог, объектом – педагогические системы, процессы и их компоненты, целью – решение педагогических задач, результатом – проект педагогического объекта.

Придерживаясь такого понимания педагогического проектирования, нами выделены следующие особенности педагогического проектирования. Педагогическое проектирование:

- осуществляется в целях наилучшего решения задач обучения и воспитания личности;
- основывается на определенной педагогической позиции субъекта проектирования;
- является объектосообразным, т. е. учитывает элементы и внутренние связи объекта проектирования, закономерности его функционирования;
- осуществляется процессуально целостно, динамично, реализовывает все этапы проектировочной деятельности.

Литература

1. Алексеев А. Н. Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения: Дисс. ... докт. пед. наук. – Тюмень: Тюм. гос. ун-т, 1987.
2. Безрукова В. С. Педагогика: Учебное пособие для инженерно-педагогических специальностей. – Екатеринбург: Издательство Свердловского инженерно-педагогического института, 1993.
3. Выготский Л. С. Психология искусства. – М., 1968.
4. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1988.
5. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987.
6. Котляров И. В. Теоретические основы социального проектирования / Под ред. Е. М. Бабосова. – Минск: Наука и техника, 1989.
7. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. – М.: Педагогика, 1977.
8. Кузьмина Н. В. Анализ педагогической деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения профтехучилищ. – М.: Высш. шк., 1978.
9. Макаренко А. С. Сочинения. – М., 1958.
10. Методологические и методические основы профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы / Под ред. А. А. Кирсанова. – Казань: Карпол, 1997.
11. Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы: Учебное пособие / Под ред. Т. М. Дризде. – М.: Наука, 1994.
12. Разработка и реализация проектов развития образовательных учреждений / Под редакцией В. И. Загвязинского, С. А. Гильманова. – М.: Изд-во АСОПиР, 1998.
13. Розин В. М. Что такое социальное проектирование // Философские науки, 1989, № 10.
14. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. – Ижевск: Удмуртия, 1981.
15. Тондл Л., Пейша И. // Вопр. Философии, 1987, № 3.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 316.343.643
ББК ТЗ.(2)-282.2

МИФ О «КУЛАКЕ». ТЕРМИН «КУЛАК» И ЕГО ОТНОШЕНИЕ К СОЦИАЛЬНЫМ ТИПАМ КРЕСТЬЯНСТВА

Л. В. Захаровский

Трансформация нашего общества в XX в. полностью изменила уклад жизни, социальный портрет и менталитет российского крестьянина. Наиболее мощное воздействие на него оказала политика «ликвидации кулачества как класса», проводившаяся в 30-е гг. Значительное внимание исследователей к этой теме не ослабевает, но продвижение в ее изучении сдерживается, в том числе тем, что используемый терминологический аппарат вызывает вопросы, допускает самые разные трактовки, и зачастую, это ставит под сомнение как привлекаемые данные, так и полученные на основе их анализа выводы.

Наиболее спорным (и важным) среди терминов аграрной истории, безусловно, остается термин «кулак». Современная учебная литература, как правило, не содержит попытки комплексного определения данного термина. Некоторые учебные пособия (В. А. Поцелуев «История России XX столетия») определяют кулацкое хозяйство как ведущееся с применением «наполовину своего, наполовину наемного труда». Другие (А. Н. Боханов, М. М. Горяинов, В. П. Дмитренко «История России с древнейших времен до конца XX века») отождествляют кулаков с зажиточным крестьянством. Третьи, (А. А. Данилов «История России, XX век») объединяют признаки эксплуатации и зажиточности. Отсутствие комплексного, общепринятого и соответствующего исторической реальности определения приводит к тому, что современная учебная литература, несмотря на всю новизну подходов, продолжает оперировать мифическими образами, созданными в прошлом.

С нашей точки зрения, корректная трактовка понятия кулак, его адекватная связь с конкретными группами крестьянства, в том числе в учебной литературе при рассмотрении истории 30-х гг., массового раскулачивания, возможна лишь при учете условий происхождения и эволюции данного термина, имеющего собственную богатую историю.

А. С. Пушкин в «Истории села Горюхина» (впервые опубликована в 1837, написана осенью 1830), дает характеристику его населения. Приказчик «потребовал опись крестьянам, разделил их на **богачей и бедняков**... Недостаточные и празднотлюбивые гуляки были немедленно посажены на пашню, если же по его расчету труд их оказывался недостаточным, то он отдавал их **в батраки другим крестьянам**. Всякая общественная повинность падала на **зжиточ-**

ных мужиков... Половина мужиков была на пашне, а другая служила в **батраках...**» [1, с. 125–126].

Таким образом, само явление работы одних крестьян у других имело место, существовал и термин «батрак» – наемный работник; термин же «кулак», которым впоследствии стали называть сельского нанимателя, эксплуататора деревенской бедноты, Пушкин не употребляет.

Н. В. Гоголь в «Мертвых душах», напротив, пользуется им неоднократно, причем одновременно и раскрывает его значение. «Кулак» – очень объемная характеристика, одна из главных, которой Чичиков награждает Собакевича: «Родился ли ты уж так медведем, или омедведила тебя захоластная жизнь, хлебные посевы, возня с мужиками, и ты через это сделался то, что называют **человек-кулак**» [2, с. 96]. «Кулак» здесь не просто человек приземленный, но и стяжатель, рвач: «По два с полтиной содрал за мертвую душу, чертов кулак» [2, с. 98].

Трактовка термина «кулак» в «Толковом словаре живого великорусского языка» (1863–1866) В. И. Даля отражала словоупотребление первой половины XIX в.: «Перекупщик, переторговщик, маклак, прасол, сводчик. Живет обманом, обсчетом, обмером».

Применение термина «кулак» по отношению к деревенскому нанимателю-эксплуататору начинается вслед за возникновением в Европе марксистской теории. Так, в 70-е гг. XIX в. в письмах «Из деревни» А. И. Энгельгардта под кулачеством понимаются уже любые формы кабальной эксплуатации, включая и производство.

Развитие имущественного расслоения крестьянства после 1861 г. нашло отражение и в творчестве М. Е. Салтыкова-Щедрина. По его произведениям изучал ситуацию в русской деревне К. Маркс. Салтыков-Щедрин, однако, использовал по отношению к крестьянам использовавшим наемный труд термин не «кулак», а мироед. Например, в сказке «Путем-дорогою» (после 1880) описан мироед Василий Игнатьев: «Одноворицу выкупил, да надел на семь душ! Совсем из мира уволился, сам барин ... теперь мир ему в ноги кланяется, как придет время подать вносить. Миром ему и сенокос убирают, и хлеб жнут» [3, с. 263].

В. О. Ключевский в работе «Добрые люди Древней Руси» (впервые опубликована в 1892 г.), также употребляет термин «кулак»: «В 1609 г. второй самозванец осаждал Москву... В столице наступил страшный голод. Хлеботорговцы устроили стачку, начали всюду скупать запасы и ничего не пускали на рынок, выжидая наибольшего подъема цен... Царь Василий Шуйский приказал продавать хлеб по указной цене – торговцы не слушались ... в Успенский собор созвано было небывалое народное собрание. Патриарх Гермоген сказал сильную проповедь о любви и милосердии; за ним сам царь произнес речь, умоляя **кулаков** не скупать хлеба, не поднимать цен» [4, с. 86]. Здесь кулаки – торговцы хлебом, спекулянты, устроившие стачку.

Литературным прототипом «кулака» являлся и Ермолай Лопехин (персонаж пьесы А. П. Чехова «Вишневый сад», 1904). Среди прочих действующих лиц

он назван купцом. Однако Лопехин сообщает Раневской, что ее брат «... говорит про меня, что я хам, я **кулак**» [5, с. 35]. По тексту пьесы характеристику Лопехина можно составить практически только из его собственных слов: «... отец мой покойный – он тогда здесь на деревне в лавке торговал» [5, с. 26], «... Только что вот богатый, денег много, а ежели подумать и разобраться, то мужик мужиком» [5, с. 26], «Я встаю в пятом часу утра, работаю с утра до вечера, ну, у меня постоянно деньги свои и чужие...» [5, с. 57], «Я весной посеял маку тысячу десятин и теперь заработал сорок тысяч чистого» [5, с. 83]. Единственная чужая оценка дана вечным студентом Трофимовым: «Вот как в смысле обмена веществ нужен дикий зверь, который съедает все, что попадает к нему на пути, так и ты нужен» [5, с. 56].

Лопехин покупает на аукционе имение Раневской, чтобы снести старый дом и вишневый сад и освободившуюся землю ради прибыли сдать дачникам. Очевидно, что в характеристику «кулак» Чехов в начале XX в. вкладывал тот же смысл, что и Гоголь. Кулак – это **делец**, не обремененный моралью, **тесно** (происхождением либо сферой деятельности) **связанный с землей**, но **не крестьянин**. Кулаком могли назвать представителя любого сословия – и помещика (Собакевич), и купца (Лопехин).

Таким образом, понимание «кулака» как крестьянина – эксплуататора в России XIX – начала XX в. не было распространено. Тогда синонимами его выступали перекупщик, не слишком чистоплотный торговец, плут, рвач, стяжатель, маклак, барышник, ростовщик, спекулянт.

Интересно, что и В. И. Ленин, создатель теории построения социализма, включавшей необходимость ликвидации эксплуататорских классов (в том числе «кулачества»), в своих работах, написанных до Октября 1917, предпочитал употреблять в отношении крестьян, использовавших наемный труд, определение не «кулаки», а «хозяйчики»: «крестьяне распадаются на пролетариев и **хозяйчиков**, которые нанимают наемных рабочих» [6, с. 95]. Активное использование Лениным термина «кулак» начинается весной – летом 1918 г., когда по стране проходила волна антибольшевистских выступлений зажиточного крестьянства. Именно тогда по отношению к ним и начинает применяться термин «кулаки», имевший сильное негативное значение и гораздо лучше, чем «хозяйчики» подходивший для политического ярлыка.

Проблема хозяина – одна из важнейших для развития отечественной деревни в начале XX в.. Именно к ней обращаются все виднейшие политики и государственные деятели в поисках решения аграрного вопроса, который в России воистину обладал свойствами птицы феникса [7, с. 73]. Любая аграрная политика послереволюционного периода – продразверстка, нэп, сплошная коллективизация – представляют собой тот или иной вариант решения проблемы хозяина.

Анализ этой проблемы требует определения социальных типов, на которые делилось крестьянство и их соотношения с традиционным делением на бедняков, середняков и кулаков. Интересно, что Столыпин, как и Ленин, раз-

мышляя о предреволюционном крестьянстве, выделял в нем два основных типа. Столыпин трактовал знаменитый указ 9 ноября 1906 г. как выбор между крестьянином-бездельником и крестьянином-хозяином [7, с. 23]. Усреднив крайние оценки этих выдающихся исторических личностей, можно сказать, что основными типами крестьянства являлись крестьянин-хозяин, индивидуалист по природе и крестьянин-уравнитель, тяготеющий к общинной уравнительной традиции, коллективной морали.

Примеры борьбы подобных типов крестьянской психологии дает нам и история других стран во время перехода к капитализму. В Англии в середине XVII в. «истинные левеллеры» (левеллер – буквально уравнитель) – диггеры, выступали против частной собственности на землю, требовали равного раздела земли между трудящимися.

Это деление, как нам кажется, можно отнести и к крестьянству 1920–30-х годов. Так И. В. Сталин, в декабрьском разговоре 1931 г. с Э. Людвигом, говорит о незначительной буржуазной прослойке крестьянства – кулачестве и здесь же объясняет психологию остальных крестьян: «Уравниловка имеет своим источником ... психологию дележки всех благ поровну, психологию примитивного крестьянского коммунизма» [8, с. 119]. То есть выделены те же типы – хозяин и уравнитель.

Отождествляя крестьянина-хозяина с кулаком и Л. Д. Троцкий: «К 1927 г. обнаружилось то, что грамотный экономист знал и раньше... Кулак хотел землю в полную собственность. Кулак хотел иметь право свободного распоряжения всем своим урожаем» [9, с. 243]. Однако такое отождествление едва ли оправданно. Условия нэпа позволяли крестьянину-хозяину поднимать свое хозяйство собственным трудом. Зажиточный крестьянин этого периода не был связан с дореволюционным кулачеством, экспроприированным в годы гражданской войны. В момент начала нэпа все крестьяне находились в примерно равных условиях, и поэтому поднять хозяйство можно было лишь за счет собственного труда и расчетливости. Постепенная дифференциация крестьян, конечно, создавала условия для эксплуатации, но не исключала возможности ведения успешного «трудового хозяйства».

Определение хозяин, особенно после 1917 г., имело скорее ментальный, чем юридический смысл, отражало различные варианты крестьянской психологии. Поэтому данное разделение деревни отличается от традиционного, имеющего в основании имущественные критерии. Сами крестьяне в 20-е годы зачастую не понимали, к беднякам они относятся или середнякам, середнякам или кулакам – свидетельствуют письма в «Крестьянскую газету» [10, с. 118, 209]. Понятия хозяин и кулак, уравнитель и бедняк, не являлись на деле тождественными. Психологией хозяина обладали и часть середняков и бедняков. Это очень ярко проявилось с началом сплошной коллективизации, когда значительная часть середняков и бедняков упорно сопротивлялась обобществлению своих средств производства. Коллективизация и «ликвидация кулачества как класса» фактически были направлены на поддержку и насажде-

ние психологического типа уравниателя – коллективиста и уничтожение (через выселение) психологического типа хозяина (объявленного хозяйчиком-кулаком). Этим и определялись известные массовые случаи раскулачивания середняков и даже бедняков.

Подмена понятий хозяин и кулак – эксплуататор, базировалась на теоретических построениях В. И. Ленина, еще до революции (в работе 1913 г. «Крестьянство и рабочий класс») исключавшего возможность существования хозяина – трудового крестьянина: «Так называемый трудовой крестьянин есть на самом деле мелкий хозяйчик или мелкий буржуа... Сладенькое словечко: «трудовой крестьянин» только обманывает рабочего, прикрывая ... эксплуатацию чужого труда» [11, с. 179, 180]. Отождествляя понятия хозяин и эксплуататор, Ленин все же признавал, что «дело переработки мелкого земледельца, переработки всей его психологии и навыков, есть дело, требующее поколений» [11, с. 194].

Борьба с хозяином и психологией хозяина в ходе коллективизации – ключевая причина трагедии отечественной деревни. Немедленно возникает бесхозяйственность. В 1932 г., объясняя мотивы выхода из колхоза (за январь – сентябрь из колхозов Урала вышли 54053 хозяйства), крестьяне именно бесхозяйственность в колхозе выдвигали в качестве главной причины: «Плохо у нас хозяйствуют ... все привода у молотилок сломаны и не ремонтируются ... ячмень сеяли худшую землю, а овес на навозную ... за машины, за телеги, за сбрую никто не отвечает ... за ними не смотрят» [12]. Аналогичные факты приводились в периодической печати, советскими писателями, например, М. А. Шолоховым в статье «Преступная бесхозяйственность» [13, с. 78–81]. Более глубинным последствием борьбы с психологией крестьян-хозяев стала их маргинализация – реальная жизнь вошла в противоречие с образом мышления, поменять который одномоментно нельзя.

Колхозный крестьянин декларативно также назывался хозяином, но реально себя таковым не ощущал, хотя Н. С. Хрущев на XX съезде КПСС заявлял: «Колхоз – кооперативное хозяйство. В нем все колхозники являются хозяевами» [14, с. 72]. Переход к экстенсивному пути увеличения сельскохозяйственного производства – освоению целины – свидетельствовал о невозможности добиться интенсификации производства в колхозе, несмотря на огромные усилия по механизации и электрификации сельского хозяйства.

Литература

1. Пушкин А. С. Сочинения в 10 тт. – М.: Правда, 1981. – т. V.
2. Гоголь Н. В. Мертвые души. – М.: Московский рабочий, 1982.
3. Салтыков-Щедрин М. Е. Сказки. – Свердловск: Свердловское книжное издательство, 1953.
4. Ключевский В. О. Исторические портреты. – М.: Правда, 1991.
5. Чехов А. П. Вишневый сад. – М.: Дет. Лит., 1980.

6. Ленин В. И. Сочинения. – Изд-е 4. – М.: ГИПЛА, 1953. – т. XX.
7. Аврех А. Я. П. А. Столыпин и судьбы реформ в России. – М.: Политиздат, 1991.
8. Сталин И. В. Сочинения. – М.: ГИПЛА, 1953. – т. XIII.
9. Троцкий Л. Д. Сталин. – в 2 т. – т. 2. – М.: Терра, 1996.
10. Документы свидетельствуют: Из истории деревни накануне и в ходе коллективизации, 1927–1932 гг. / Под ред. В. П. Данилова, Н. А. Ивницкого. – М.: Политиздат, 1989.
11. Ленин В. И. Сочинения. – т. XIX.
12. Центр документации общественных организаций Свердловской области – ЦДООСО. Ф. 4: Уралобком ВКП (б). Оп. 10. Д. 269. Л. 281.
13. Шолохов М. А. Собрание сочинений. – т. VIII. – М.: Молодая гвардия, 1959.
14. XX съезд КПСС. Стенографический отчет. – М.: ГИПЛА, 1956. – т. 1.

ДИСКУССИИ

УДК 378. 035. 003. 1
ББК 4448.4 (2)

ВЫСШЕЕ ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОНЦЕПЦИИ

В. А. Федотов

Одной из наиболее важных задач российского общества в первом десятилетии XXI в. является дальнейшее совершенствование и развитие системы образования. Основные пути ее решения сформулированы и закреплены в одобренной распоряжением Правительства РФ № 1756-р от 29.12.2001 г. Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., с учетом тенденций мирового развития, исходя из интересов России и ее национальной безопасности.

В соответствии с этим определены цели, основные задачи и приоритетные направления модернизации системы образования на ближайшее десятилетие. В частности, предусматривается существенная модернизация содержания и структуры профессионального образования в целом, в том числе создание реальной многоуровневой структуры высшего образования. В этой связи предлагаем, на наш взгляд, один из реальных и актуальных вариантов решения данной проблемы.

Как с социально-политической, так и с организационно-экономической точки зрения представляется целесообразным создание в структуре системы высшего образования в качестве его первого уровня и относительно самостоятельного вида системы высшего образования – «*высшего общего образования*».

Для уяснения предмета разговора обратимся к структуре содержания основных образовательных программ вузов. Оказывается, что независимо от направления образования и специальности они состоят из двух блоков, которые тесно связаны между собой, но при этом выполняют в значительной мере различные, специфические функции.

Основной блок, назовем его профессиональный, различен у всех направлений и специальностей высшего образования. Главной функцией данного блока является формирование рабочей силы, специалиста определенной квалификации. И хотя государство в этом безусловно заинтересовано, главным носителем интереса в получении конкретной специальности и квалификации, думается, является все же обучаемый. Получая эти знания, он накапливает таким образом человеческий капитал, который впоследствии обеспечит ему дополнительный доход.

Другой блок, его можно назвать общесоциальный (общеобразовательный), включает в себя два цикла:

- ГСЭ – общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины;
- ЕН – общие математические и естественнонаучные дисциплины.

Этот блок как по перечню дисциплин, так и по объему часов, отводимых на их изучение, во многом совпадает у различных направлений и специальностей высшего образования и преимущественно реализует интересы государства. Он служит формированию личности, становлению гражданина, выполняет функцию социализации обучаемого. Одновременно, в известной мере, он является также предпосылкой и базой для освоения профессионального блока.

На основе этого блока и предлагается выделить в качестве первого уровня и относительно самостоятельного вида системы высшего образования – высшее общее образование с выдачей соответствующего диплома. Реализация основной образовательной программы данного вида высшего образования может осуществляться как в ныне действующих вузах, так и в специальных институтах. Срок обучения по очной форме, по нашей оценке, будет составлять два года.

Во-первых, этот срок определяет соотношение трудоемкости освоения общеобразовательного (3060 ч) и профессионального (6800 ч) блоков, рассчитанное на примере специальности 030500 – Профессиональное обучение (по отраслям) и составляющее 0,45:1,0. При нормативном сроке подготовки в вузе по большинству специальностей 5 лет, на освоение первого блока необходимо 1,5 года.

Во-вторых, в двухлетний срок обучения входит время на обеспечение инвариантности высшего общего образования для всей номенклатуры направлений и специальностей высшего профессионального образования, обеспечивающей возможность получения последнего в любом вузе. Это связано с имеющимися различиями в первом блоке у разных образовательных направлений и специальностей как по перечню дисциплин, так и по объему часов (в основном цикл ЕН), что требует его унификации, а следовательно, и дополнительного времени.

В-третьих, в указанный срок обучения следует также включить время, необходимое для подготовки и защиты выпускной квалификационной работы.

С социально-политической точки зрения целесообразность введения высшего общего образования диктуется, на наш взгляд, отмеченными выше тенденциями мирового развития и новыми требованиями к системе российского образования, сформулированными в Концепции. Кроме одного, имеющего чисто экономический аспект, все остальные из перечисленных в ней новых требований носят ярко выраженный социально-политический характер и реализуются преимущественно в процессе изучения циклов ГСЭ и ЕН, входящих в общесоциальный (общеобразовательный) блок, на базе которого мы и предлагаем

создать высшее общее образование. Последнее будет доступнее, позволит охватить более широкие слои населения и, следовательно, даст возможность российской системе образования эффективнее решать стоящие перед ней социальные задачи.

С экономической точки зрения создание в системе высшего образования относительно самостоятельного вида – высшего общего образования позволит, не нарушая действующего законодательства и социальной справедливости, осуществить модернизацию финансово-экономического механизма с использованием государственных индивидуальных финансовых обязательств (ГИФО).

Очевидно, что, будучи финансовыми средствами государства, ГИФО должны обеспечивать прежде всего его интересы в сфере образования. А поскольку эти интересы, как было отмечено выше, сосредоточены преимущественно в общесоциальном (общеобразовательном) блоке, на базе которого и предлагается создание высшего общего образования, то, следовательно, данное образование и должно в первую очередь и в полном объеме оплачиваться через механизм ГИФО всем обучающимся.

Однако интересы государства не ограничиваются общим высшим образованием. Оно заинтересовано и в подготовке определенного числа профессионалов, специалистов для различных сфер и отраслей общественного производства. А значит, их подготовка также должна оплачиваться ГИФО. Численность таких студентов определяется государственным планом, прием осуществляется на основе конкурсного отбора. Не прошедшие по конкурсу могут получить высшее профессиональное образование на возмездной основе по договору с вузом. Задача государства – обеспечить эту возможность, сделать ее реальной для каждого гражданина, имеющего среднее (полное) общее или профессиональное образование и готового оплатить образовательные услуги вуза.

В статье излагается лишь концептуальный вариант идеи. Реальное воплощение ее в жизнь потребует дальнейшей комплексной научной проработки многих частных вопросов учеными и педагогами-методистами различных специальностей.

Мы с пониманием примем возражения и аргументированные замечания, которых у новой идеи не может не быть. Вместе с тем надеемся на конструктивное обсуждение проблемы, решение которой послужит реализации одной из задач Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. – созданию реальной многоуровневой структуры высшего образования в России.

Надежда на конструктивное продолжение разговора и практическое воплощение идеи питается новаторским духом современной образовательной политики государства, органов управления образованием, ученых-педагогов, а также уже имеющимся опытом решения подобной проблемы. В середине 90-х гг. XX в. идея такого характера – о высшем рабочем образовании, научно обоснованная Г. М. Романцевым, и под его руководством в порядке экспери-

мента реализованная на практике, получила признание и поддержку многих ученых и практических работников [2]. Этот опыт будет безусловно полезен при реализации предлагаемого в настоящей статье проекта. Думается, что в результате модернизации как *высшее рабочее образование*, так и *высшее общее образование* займут свое место в новой структуре системы высшего образования России.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Бюллетень Министерства образования РФ, 2002, № 2.
2. Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования. – Екатеринбург: Издательство Уральского государственного профессионально-педагогического университета, 1997.

АВТОРЫ НОМЕРА

Аменд Александр Филиппович – директор Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при Челябинском государственном педагогическом университете, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Международной академии высшей школы, Челябинск.

Жуков Геннадий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, директор Кемеровского государственного профессионально-педагогического колледжа, Кемерово.

Захаровский Леонид Владимирович – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории России Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Кирикова Зинаида Захаровна – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научной работе Якутского инженерно-технологического института, Якутск.

Козленкова Елена Николаевна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина, Москва.

Кубрушко Петр Федорович – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, проректор по учебной работе, Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина, Москва.

Кузьмин Константин Викторович – кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной работы, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург.

Потеев Михаил Иванович – кандидат технических наук, профессор, заведующий кафедрой технологии профессионального обучения, декан ФПКП, Санкт-Петербургский государственный институт точной механики и оптики, Санкт-Петербург.

Саламатов Артем Аркадьевич – аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, Челябинск.

Тарасюк Ольга Вениаминовна – кандидат педагогических наук, доцент, ученый секретарь Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург.

Ткаченко Евгений Викторович – доктор химических наук, академик РАО, член президиума РАО, член экспертного совета ВАК России, Москва.

Федотов Василий Артемьевич – кандидат экономических наук, доцент, декан экономического факультета института экономики и управления Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Филипповская Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной экономики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Ягодин Валерий Владимирович – кандидат философских наук, доцент кафедры гимнастики и прикладных видов спорта Института физической культуры Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

НОВЫЕ КНИГИ

Школа движений: Учебно-методическое пособие / Уральский государственный педагогический университет; Институт физической культуры УрГПУ; Институт специального образования УрГПУ; Под редакцией В. И. Никитина, А. В. Симонова, Ш. Н. Шигаева. – 2-е изд., доп. – Екатеринбург, 2003. – 108 с.

Современный процесс физического воспитания требует разработки принципиально новой педагогической технологии обучения школьников двигательным действиям.

Направление идей авторов отражает современную концепцию опережающего формирования «школы движений» по предмету «Физическая культура», существенно расширяет рамки индивидуализации и гуманизации всего процесса обучения.

Учебно-методическое пособие предназначено для учителей физической культуры, инструкторов физической культуры дошкольных образовательных учреждений, преподавателей СУЗ, социальных педагогов – организаторов физкультурно-оздоровительной работы, учителей физической культуры, специальных школ для слабовидящих и слепых детей, глухих детей, детей с задержкой психического развития, студентов факультетов физической культуры и коррекционной педагогики.

Содержание. Предисловие. Введение. Организационно-методические указания к обучающим программам. Особенности обучения детей с отклонениями в развитии. Обучающие программы: гимнастика, легкая атлетика, лыжный спорт, баскетбол, волейбол, футбол, настольный теннис, плавание, конькобежный спорт. Литература. Краткие сведения об авторах.

Малоземов О. Ю, Прокопенко В. И., Малоземова И. И. Здоровьесбережение интеллектуально одаренных старших школьников средствами физической культуры: Монография / УрО РАО; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2003. – 255 с.

В монографии представлены теоретико-экспериментальные исследования по применению средств физической культуры в образовательном процессе с интеллектуально одаренными школьниками. Раскрываются возможности физической культуры для сохранения и повышения резервов как физического, так и психосоциального здоровья этой категории школьников.

Книга рассчитана на интересующихся психологическими и социально-педагогическими аспектами физкультурной деятельности, а также на тех, кто заинтересован в оздоровлении молодежи и приобщении ее к здоровому образу жизни.

Оглавление. Введение. Глава 1. Обоснование применения средств физической культуры для повышения психологической устойчивости интеллектуально одаренных старших школьников. Глава 2. Исследование ценностных ориентаций старших школьников в сфере физической культуры. Глава 3. Психолого-педагогические средства повышения психологической устойчивости старших школьников

на уроках физической культуры. Заключение. Послесловие. Библиографический список. Приложения.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СООБЩЕНИЯ

РЕКОМЕНДАЦИИ X РОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ИННОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ» (г. Екатеринбург 20–23 мая 2003 г.)

Научно-практическая конференция «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании» проведена по инициативе Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию (УМО по ППО) и Российского государственного профессионально-педагогического университета с целью обсуждения результатов исследований по проблемам развития профессионально-педагогического образования, объединения и координирования деятельности научно-педагогических и практических работников, исследующих данные проблемы.

В рамках конференции работали четыре секции:

- разработка и эффективная реализация стандартов высшего профессионального и профессионально-педагогического образования как фактор повышения академического уровня учебных заведений;
- новые образовательные технологии и методы обучения, основанные на применении современных информационных технологий;
- разработка и внедрение личностно ориентированных образовательных технологий;
- современные методы организации образовательных процессов и управления ими.

В конференции участвовало более 160 научно-педагогических работников и специалистов из вузов, колледжей и техникумов, профессиональных училищ и лицеев России.

Тезисы докладов конференции представлены в изданном сборнике общим объемом 14,3 печатных листов.

Заслушав и обсудив доклады по проблемам развития профессионально-педагогического образования, участники конференции **отмечают:**

1. Профессионально-педагогическое образование выполняет ряд экономических, социальных и культурных функций. Оно воздействует на экономику опосредованно, через подготовку педагогов профессионального обучения, от уровня и качества деятельности которых зависит в значительной мере кадровый состав работников производства.

Такое социальное значение образования обязывает к научному обоснованию стратегии его развития; к кооперации деятельности региональных органов власти и управления, подразделений РАО и образовательных учреждений в практической реализации совместных проектов и их финансировании.

Опыт сотрудничества ученых в рамках Координационного плана НИР по проблемам профессионально-педагогического образования свидетельствует об эффективности координации общих усилий.

2. Решение поставленных государством и обществом задач, а также удовлетворение образовательных потребностей человека предполагает системное обновление содержания профессионально-педагогического образования; разработку интеллектуальноемких технологий, обеспечивающих непрерывность профессионально-педагогического образования в течение всей жизни человека; многообразие образовательных учреждений и вариативность образовательных программ подготовки педагогов профессионального обучения; преемственность уровней и ступеней профессионально-педагогического образования; академическую мобильность учащихся и профессиональный рост педагогов.

3. Потребности системы профессионально-педагогического образования определяют следующие стратегические направления его развития:

- формирование политики и управления профессионально-педагогического образования;
- развитие процесса стандартизации профессионально-педагогического образования;
- организация и реализация системы непрерывного профессионально-педагогического образования;
- разработка систем воспитания на всех уровнях профессионально-педагогического образования;
- развитие психологического сопровождения образования;
- обеспечение качества профессионально-педагогического образования;
- разработка и реализация дистанционного профессионально-педагогического образования;
- разработка и внедрение здоровьесберегающих технологий обучения.

4. Координационная деятельность в рамках УМО по ППО способствует росту научного потенциала и интенсификации научных исследований по проблемам профессионально-педагогического образования, выявлению скрытых резервов и повышению эффективности сотрудничества ученых, практиков и менеджеров. Очевидна необходимость дальнейшего развития такой деятельности.

Исходя из традиций отечественной педагогики, отечественных ценностей и культуры России, руководствуясь программой модернизации образования Российской Федерации, опираясь на результаты научных разработок ученых, признавая необходимость и положительный опыт сотрудничества науч-

ных и управленческих кадров республик и областей Российской Федерации, участники конференции **решили**:

1. Утвердить следующие разделы координационного плана НИР по проблемам развития профессионально-педагогического образования:

- стратегия и методология развития профессионально-педагогического образования;
- повышение академического и научного уровня образовательных программ подготовки педагогов профессионального образования;
- организация и развитие профессиональных и профессионально-педагогических образовательных систем;
- психолого-педагогические основы профессионально-педагогического образования;
- современные информационные системы и технологии в подготовке специалистов для системы профессионального образования.

2. Рекомендовать руководителям образовательных учреждений, осуществляющих подготовку педагогов профессионального обучения, включиться в координационный план НИР по проблемам профессионально-педагогического образования, обращая особое внимание на следующие направления исследований:

- разработка научно-методических основ проектирования новых стандартов ППО;
- разработка стратегии опережающего развития высшего и среднего профессионально-педагогического образования;
- создание моделей непрерывного профессионально-педагогического образования на основе интеграции и преемственности стандартов начального, среднего и высшего профессионального образования;
- фундаментализация профессионально-педагогического образования;
- разработка новых моделей и эффективных технологий производственного обучения будущих педагогов профессионального обучения;
- разработка систем управления качеством ППО;
- формирование системы психологического сопровождения профессионально-педагогического образования;
- разработка и внедрение личностно ориентированных образовательных технологий;
- интеграция информационных образовательных ресурсов ППО.

Оргкомитет

О НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ УРАЛЬСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЭТНИЧЕСКИХ КУЛЬТУР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УРАЛА»

Уральское отделение Российской Академии образования (УрО РАО), Башкирский государственный научно-образовательный центр УрО РАО, Уральский научно-образовательный центр РАО (УГНОЦ РАО), Башкирский государственный педагогический университет (БГПУ), Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ), проводят в г. Уфе 2–3 октября 2003 г. научно-практическую конференцию Уральского федерального округа «Взаимодействие этнических культур в образовательном пространстве Урала».

На конференции предполагается обсуждение следующих проблем:

- Теоретические основы проектирования региональных образовательных систем;
- Роль системы образования в развитии межнациональной и региональной культуры;
- Основные направления в развитии национального образования;
- Социально – личностные аспекты современного национального и культурологического образования;
- Методологическое и методическое обеспечение культурологического образования;
- Этнопедагогика: методология, теория, практика;
- Краеведение как система воспитания и образования личности школьника;
- Региональная художественная культура как средство воспитания личности.

Для участия в конференции необходимо до 15 июня 2003 г. предоставить заявку и оплатить оргвзнос в размере 200 р., а также выслать тезисы докладов (до 3-х полных страниц). Материалы принимаются в печатном виде (формат А4) и электронном варианте (на дискете 3,5) или по электронной почте.

Требования к оформлению материалов

Текст должен быть набран в редакторе *Microsoft Word*, шрифт *Tims New Roman*, кегль 14, межстрочный интервал – одинарный, поля: верхнее – 2,5, нижнее – 2,5, правое – 2,5, левое – 2,5. Таблица в формате *Word*.

Название доклада печатается по центру прописными буквами, полужирным шрифтом; Ф. И. О. автора (авторов) – курсивом, справа; ниже, через 1 ин-

тервал – название города и образовательного учреждения; через интервал – текст тезисов. Текст печатается с отступом 1,25.

Форма заявки на участие в конференции

1. Ф. И. О.
2. Место работы, должность.
3. Ученая степень, ученое звание.
4. Адрес, телефон, факс, электронная почта.
5. № квитанции перевода.
6. Намереваетесь ли Вы:

- выступить с докладом;
- опубликовать тезисы заочно, не принимая участия в работе конференции.

Заявку на участие в конференции, тезисы докладов, дискету с текстом тезисов доклада направлять по адресу:

450000, Уфа – центр, ул. Октябрьской революции, 3а, Башкирский государственный научно – образовательный центр Уральского отделения РАО. Конференция.

Оплата производится:

ИНН 0274049939 Управление Федерального казначейства МФ РФ по РБ

ИНН 0274035573 КПП 027401001

Лицевой счет 06075279450, Башгоспедуниверситет

Р\с 40503810600001000121

БИК 048073001

ГРКЦ НБ Республика Башкортостан Банка России г. Уфа

Конференция «Взаимодействие этнических культур».

Адрес электронной почты: rector@bspu.ru

Телефон для справок: (3472) 23–29–73 (Рябова Светлана Владимировна).

Факс (3472) 22–90–34

Оргкомитет

О III ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Российский государственный профессионально-педагогический университет проводит в г. Екатеринбурге 28–29 октября 2003 г. III Всероссийскую научно-практическую конференцию **«Личностно ориентированное профессиональное образование»**.

На конференции предполагается обсуждение следующих вопросов

- Теоретико-методологические основы личностно ориентированного профессионального образования;
- Профессионально-образовательное пространство личности;
- Профессионально-обусловленные модели деятельности и личности обучаемых.
- Состав и структура компетентности, компетенций и ключевых квалификаций обучаемых и специалистов;
- Стандарты профессий и специальностей;
- Сущность профессионального становления личности;
- Психологическая диагностика профессионального становления учащихся;
- Система непрерывного социально-профессионального воспитания обучаемых;
- Сущность психолого-педагогических и информационных технологий профессионального образования;
- Личностно ориентированные технологии обучения, воспитания и развития обучаемых;
- Мониторинг профессионально-образовательного процесса и социально-профессионального развития обучаемых;
- Психологические особенности педагогической фасилитации;
- Психологическое сопровождение профессионального развития обучаемых.

Планируется издание сборника материалов конференции.

Для участия в конференции необходимо до 30 сентября 2003 г. представить заявку и тезисы докладов (до 5 полных страниц). Для компенсации расходов на издание тезисов необходимо оплатить оргвзнос в размере 300 р.

Материалы принимаются в печатном (формат А4) и электронном варианте (на дискете 3,5) или по электронной почте.

Требования к оформлению материалов

Текст должен быть набран в редакторе *Microsoft Word*, шрифт – *Time New Roman*; кегль (размер шрифта) – 14; межстрочный интервал – 1,5; отступ – 1,27 см; выравнивание абзаца по ширине; автоматическая расстановка переносов; ширина всех полей – 2,5 см, таблицы в формате *Word*.

Структура материалов должна быть следующей:

- фамилия и инициалы автора (или авторов) печатаются в правом верхнем углу строчными буквами, без указания степени и звания;
- через 1,5 интервала печатаются в правом верхнем углу строчными буквами город и организация;
- через 1,5 интервала печатается посередине строки строчными буквами название доклада;
- через 1,5 интервала печатается текст материалов.

Форма заявки должна быть следующей:

1. Фамилия, имя, отчество
2. Место работы (организация)
3. Должность
4. Ученая степень, звание
5. Город
6. Адрес организации (с индексом)
7. Телефон рабочий (с кодом города)
8. Адрес домашний (с индексом)
9. Телефон домашний (с кодом города)
10. Факс, E-mail
11. Тема доклада
12. Я намереваюсь (нужное подчеркнуть):
 - выступить с докладом;
 - участвовать в обсуждении докладов на конференции;
 - только опубликовать материалы.

Заявку на участие в конференции, тезисы доклада, дискету с текстом тезисов доклада направлять по адресу: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11, Российский государственный профессионально-педагогический университет, кафедра социальной и прикладной психологии.

Оплата производится:

КПП 666301001 ОФК по Орджоникидзевскому р-ну г. Екатеринбурга (РГППУ Л/с 06075465870), ИНН 6663019889, р/с 40503810100001000001/06075465870

РКЦ Орджоникидзевский г. Екатеринбурга БИК 046551000, (с пометкой: «Конференция ЛОПО»),

указав в платежном поручении в т. ч. НДС и фамилии участников конференции, оплативших оргвзнос.

E-mail: ikrin@usvpu.ru.

Телефон для справок: (3432) 31-94-61, Булатова Ольга Владимировна.

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 16.06.2003 г. Формат 70×108/16.

Усл. печ. л. 8,72. Уч.-изд. л. 9,3. Тираж 2000 экз. Заказ № 277.

Отпечатано на ризографе РГППУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11.
Лицензия ЛР № 040328 от 10.04.97

Цена свободная

