

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 4 (22) Журнал теоретических и прикладных исследований Август, 2003

ОФИЦИАЛЬНЫЕ ДОКУМЕНТЫ.....	3
Информация о региональном совещании руководителей диссертационных советов по общественным и гуманитарным наукам.....	3
Информация о заседании Бюро Уральского отделения Российской академии образования.....	5
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	7
Бабошина Е. Б. Развитие модели культурного человека в истории образования.....	7
Штейнберг В. Э., Шурупов А. Ю. Дидактические многомерные инструменты как объект семиотики.....	21
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	26
Силкин С. В., Пачикова А. П. Методологические аспекты исследования научно-инновационного потенциала.....	26
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	40
Куцев Г. Ф. Модель вуза в условиях рыночной экономики.....	40
Черепанов М. А., Осипова И. В. Интеграция как методологическое требование при подготовке педагогов профессионального обучения.....	55
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	61
Скибицкий Э. Г. Технология разработки компьютерной поддержки дистанционного обучения.....	61
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ.....	72
Леднев В. П. Профтехобразование Урала в 1940–1980 гг.....	72
Михащенко А. А. Деятельность шадринского земства в области народного образования как уникальное явление российского самоуправления.....	86
ОБМЕН ОПЫТОМ.....	94
Медведева Л. Д. Интенсификация профессиональной подготовки в условиях непрерывного образования.....	94

АКТУАЛЬНЫЕ ДИСКУССИИ.....	98
Антропов В. А., Ефимов А. В. Пути совершенствования высшего профессионального образования	98
Гончаров С. З. Опыт понимания духовности с позиций аксиологии совершенства И. А. Ильина (к 120-летию со дня рождения мыслителя).....	105
Горбунова Е. В., Федотов В. А. Пути реализации концепции модернизации российского образования на период до 2010 года	118
Педагогическое добро и зло: завершая дискуссию	121
ИНФОРМАЦИОННЫЕ СООБЩЕНИЯ.....	137
Морева О. В. Образовательная стратегия в начале XXI века и проектирование региональных образовательных систем	137
АВТОРЫ НОМЕРА	146
НОВЫЕ КНИГИ	148

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 О. Н. Казанцевой

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 РЕГИОНАЛЬНОМ СОВЕЩАНИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТОВ ПО ОБЩЕСТВЕННЫМ И ГУМАНИТАРНЫМ НАУКАМ

24–25 июня 2003 г. на основании приказа Министерства образования Российской Федерации № 2184 от 22.05.2003 г. в Екатеринбурге на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета и Уральского отделения Российской академии образования состоялось региональное совещание руководителей диссертационных советов по общественным и гуманитарным наукам. Данное совещание посвящено обсуждению проблем аттестации научных и научно-педагогических кадров в свете новых нормативно-правовых документов и повышения требований к диссертационным исследованиям по гуманитарным и общественным наукам.

Впервые в работе совещания такого уровня принимали участие представители всех экспертных советов отдела гуманитарных и общественных наук Департамента государственной аттестации научных и научно-педагогических работников Министерства образования России под руководством начальника отдела доктора педагогических наук, профессора Н. И. Загузова. В совещании приняли участие: проректор по научной работе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, заместитель председателя экспертного совета по педагогике и психологии, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор В. В. Лаптев; заместитель председателя экспертного совета по педагогике и психологии, академик РАО, доктор химических наук, профессор, член Президиума РАО, член Бюро УрО РАО, Е. В. Ткаченко; член экспертного совета по экономике, доктор экономических наук, профессор И. Н. Дрогобыцкий; заместитель председателя экспертного совета по праву, доктор юридических наук, профессор В. Н. Григорьев; член экспертного совета по истории, доктор исторических наук, профессор Р. Г. Пихоя; заместитель председателя экспертного совета по филологии и искусствоведению, доктор филологических наук, профессор О. В. Александрова; член экспертного совета по философии, социологии и культурологии, доктор философских наук, профессор В. Ф. Левичева, член экспертного совета по педагогике и психологии, доктор педагогических наук, профессор А. Г. Гостев.

В работе совещания участвовало около 150 человек из 12 городов – Екатеринбург, Ижевска, Кургана, Магнитогорска, Н. Новгорода, Омска, Оренбурга, Перми, Сургута, Тюмени, Уфы, Челябинска. На заседаниях присутствовали: 2 действительных члена РАО, 3 члена-корреспондента РАО, 2 члена-корреспондента РАН, руководители 81 диссертационного совета, а также руководители вузов, научных учреждений Российской академии образования и Российской академии наук, территориальных органов управления образования.

Открыл совещание председатель Уральского отделения Российской академии образования, ректор Российского государственного профессионально-педагогического университета, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор Г. М. Романцев.

На пленарном заседании с докладами выступили:

- Н. И. Загузов «Проблемы и перспективы аттестации научных и научно-педагогических кадров в свете новых нормативно-правовых документов»
- В. В. Лаптев «Организация научно-исследовательской работы и аттестации научно-педагогических кадров в вузе»;
- Е. В. Ткаченко «Проблемы экспертизы диссертаций по психолого-педагогическим наукам и пути их решения»;
- И. Н. Дрогобыцкий «Проблемы экспертизы диссертаций по экономическим наукам и пути их решения»;
- В. Н. Григорьев «Проблемы экспертизы диссертаций по праву и пути их решения»;
- Р. Г. Пихоя «Проблемы экспертизы диссертаций по истории и пути их решения»;
- О. В. Александрова «Проблемы экспертизы диссертаций по филологии и искусствоведению и пути их решения»;
- В. Ф. Левичева «Проблемы экспертизы диссертаций по философии, социологии и культурологии и пути их решения».

25 июня в ряде университетов г. Екатеринбурга состоялись секционные заседания, посвященные совершенствованию работы диссертационных советов:

- в Российском государственном профессионально-педагогическом университете по психологическим и педагогическим наукам (руководители: Н. И. Загузов, В. В. Лаптев, Е. В. Ткаченко);
- в Уральском государственном университете им. А. М. Горького по общественным наукам (руководитель В. Ф. Левичева, Р. Г. Пихоя);
- в Уральском государственном университете им. А. М. Горького по филологическим наукам (О. В. Александрова);
- в Уральском государственном экономическом университете по экономическим наукам (руководитель И. Н. Дрогобыцкий);

- в Уральской государственной юридической академии по юридическим наукам (руководитель В. Н. Григорьев).
- В Уральском государственном педагогическом университете состоялся семинар для научных руководителей и аспирантов (руководитель В. В. Лаптев).

ИНФОРМАЦИЯ О ЗАСЕДАНИИ БЮРО УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

25 июня 2003 г. состоялось очередное заседание Бюро Уральского отделения Российской академии образования.

Повестка заседания:

1. Модель высшего учебного заведения в условиях рыночной экономики.

Докл. Г. Ф. Куцев.

2. Социальное здоровье: основные категории и критерии, теоретические и методологические подходы.

Докл. К. В. Кузьмин.

3. Разное.

3.1. Об организации издательской деятельности Отделения.

Докл. В. А. Федоров.

3.2. О рассмотрении заявлений о принятии в ассоциированные члены Отделения.

Докл. Е. Н. Литвинова.

На заседании присутствовали все члены Бюро Уральского отделения Российской академии образования, ректор Тюменского государственного университета Г. Ф. Куцев, ректор Волжской государственной инженерно-педагогической академии Ю. Н. Петров, профессора университетов из Уфы, Екатеринбурга (всего 27 человек).

Заслушав и обсудив доклад ректора Тюменского государственного университета, доктора философских наук, профессора Г. Ф. Куцева «Модель высшего учебного заведения в условиях рыночной экономики», Бюро одобрило представленную модель и предложенные в докладе основные направления ее реализации; рекомендовало к публикации монографию Г. Ф. Куцева «Модель высшего учебного заведения в условиях рыночной экономики» и материалы исследования в журнале «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования»; решило направить предложения в Правительство РФ по корректировке государственной политики по вопросам собственности и налогообложения высших учебных заведений.

Бюро решило обратиться в Президиум РАО с предложением провести в ноябре, декабре 2003 г., или январе 2004 г. совместное выездное заседание

Бюро Президиума РАО и Бюро УрО РАО с повесткой «Образование в условиях рыночной экономики» на базе Тюменского научного центра УрО РАО и Тюменского государственного университета.

Заслушав сообщение заведующего кафедрой социальной работы Российского государственного профессионально-педагогического университета, кандидата исторических наук, доцента Кузьмина К. В. по теме «Социальное здоровье: основные категории и критерии, теоретические и методологические подходы», Бюро Уральского отделения РАО рекомендовало продолжить работу по данной теме, обратив особое внимание на понятийно-категориальный аппарат исследования.

Бюро решило организовать издательство Уральского отделения Российской академии образования.

Решением Бюро Белоярский политехнический колледж и Челябинский институт развития профессионального образования приняты ассоциированными членами УрО РАО.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.017.92
ББК Ю251.084+Ю252: ЧЗО

РАЗВИТИЕ МОДЕЛИ КУЛЬТУРНОГО ЧЕЛОВЕКА В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Б. Бабошина

В педагогической науке проблема определения человеческой сущности, создания «идеального образца» человека выражается в изменении имеющихся идеалов личности и моделировании новых (или относительно новых). Модели служат условными «специфическими» ориентирами образовательной деятельности, помогают конкретизировать и «акцентировать» ее направления. Исторические «образцы» человека находят наиболее полное выражение в идеях образования во времена качественного развития культуры и общества. Значит, динамика моделей культурного человека может быть прослежена через анализ развития идей общества, культуры и образования в каждый значимый исторический период. Целью выявления этой динамики является историко-культурное сопоставление и содержательное сравнение идей о человеке в зависимости от уровня развития общества и культуры.

Представления о человеке культурном изменяются вместе с изменением мировоззрения людей, с развитием их культуры. Начальные представления о человеке культурном могли зародиться не ранее самой культуры. Так, Э. Савицкая отмечает, что первыми развернутыми «моделями культурного человека» можно, видимо, считать конфуцианскую и платоновскую [1, с. 63]. Модели культурного человека всегда определялись не только относительно социально-культурных идей, но зависели от развития производства, экономического уклада государств, и, следовательно, от развития научной мысли и реализации ее плодов. По этому поводу Х. Ортега-и-Гассет [2, с. 70] пишет: «человек эпохи Эйнштейна способен на большую точность и большую свободу духа, чем человек эпохи Ньютона». Недаром Э. Савицкая отмечает, что «собственно история моделей культурного человека – это история самосознания человека» [2, с. 63]. Но самосознание человека на протяжении истории, меняясь в своих отдельных характеристиках и способах восприятия, не всегда менялось сущностно, существенно. Поэтому в историко-культурном развитии общества можно выде-

лить очень сходные идеалы культурного человека, что наводит на мысль об их неизменности.

Так, И. Г. Фомичева, выделив четыре ведущие модели – теоцентрическую, социо-центрическую, натурцентрическую и антропоцентрическую, – пришла к выводу, «что все рассматриваемые модели появились практически одновременно, по крайней мере, в форме хотя и зачаточных, но принципиальных идей» [3, с. 224]. На протяжении же истории данные модели развивались, уточнялись, технологизировались, конкретизировались, видоизменялись с учетом практических рекомендаций, но по своим принципиальным основам оставались неизменными. В качестве главного и, пожалуй, единственного критерия прогресса в области образования выделяет «сменяющиеся формы взаимодействия взрослых и детей в альтернативе «принуждение-свобода» [3, с. 239].

Неопределенность образовательной модели личности может быть показателем ее сущностной неясности, отсутствия четкого и последовательного подхода к имеющемуся выбору, его смешанный характер (И. Г. Фомичева). В нашем понимании неопределенность модели культурного человека, с одной стороны, вытекает из нерешенности проблемы феномена человека, сущности «собственно человеческого» (вневременной смысл). С другой стороны, эта неопределенность обусловлена субъективным характером моделирования в сфере образования, в каждом случае имеющим свою меру объективации, а также влиянием имеющихся образовательных традиций и педагогических прогнозов будущего (конкретно-исторический смысл и конкретно-историческое содержание, в разной мере отражающее этот смысл (субъективизм в истории развития, его вероятностный характер)).

С учетом смысла сказанного мы различаем понятия «образовательная модель личности» и «модель культурного человека». Последнее понятие рассматривается нами как определенный результат развития культуры или целая система результатов в форме представлений о человеке культурном как представителе той или иной культуры, ее преемнике и творце, сложившихся под влиянием процесса и результатов ее развития как специфического способа бытия человека в мире. Образовательная же модель личности может разрабатываться и реализовываться под влиянием определенных педагогических традиций, как результат личностных влияний педагогов, деятелей сферы образования и т. п. в определенных конкретно-исторических условиях.

Однако имеется непосредственная связь между образовательной моделью личности и моделью культурного человека. Эта связь тем более непосредственна, чем более адекватным в образовательной модели личности является выражение имеющихся в данном обществе представлений о человеке культурном. Иначе говоря, образовательная модель личности и модель культурного человека в прин-

ципе и на практике могут фактически совпадать. Мы считаем такое совпадение продуктивным и оптимальным вариантом развития не только образования и культуры. Поскольку максимально культурологическое в этом случае образование оптимально способствует формированию более совершенных и адекватных культурной ситуации личностей. В этом случае можно также говорить, что образование имеет своей основной и реально достигаемой (в тех или иных параметрах) целью становление «человека культуры». Из сказанного понятно, что «человек культуры» рассматривается нами как вполне определенный в своих существенных характеристиках социально-культурный тип личности.

Целостная модель личности представляет собой конкретный вариант определенного «образца» того или иного типа личности. В. В. Лелеко [4, с. 4], исследуя пространство повседневности с культурологических позиций, пишет, что постоянное взаимодействие форм сознания (мифологического, религиозного, научного, художественного) создает общие мировоззренческие установки и стереотипы мышления, общие основы духовной жизни культуры определенного исторического периода, так называемый «дух времени», «дух эпохи». В соответствии с пониманием В. В. Лелеко можно сказать, что каждый человек, живущий в своей эпохе, является так или иначе «историческим образцом». Правда, одна и та же эпоха может порождать, а также содержать не один «образец», но в каждом случае это будет еще и тип человека своего времени.

Но исторический «образец» человека эпохи и ее «идеал» далеко не всегда тождественные, но в ряде случаев либо в определенной мере совпадающие понятия. Л. Н. Коган отмечал, что каждая культура формирует свое пространство [5, с. 69], причем «пространство культуры не только вне человека, оно и в нем самом, оно внутри него» [5, с. 70]. Это пространство, по его мнению, и создает «человека культуры». Но столь же справедливо и обратное утверждение. Непрерывность культурно-исторического процесса обуславливает важнейшее качество «человека культуры» как конкретно-исторического типа – его преемственность или «хронотопность» (от «хронотоп» по М. Бахтину). Но, несмотря на это, можно выделить основные периоды развития представлений о культурном несоответственно, о «человеке культуры».

Церковный идеал человека теснится в более поздние века появлением еретических учений. Понятие «ересь» вошло вместе с развитием и распространением христианства, как результата его утверждения и превосходства над другими учениями и верованиями. Как отмечает С. И. Гессен [8, с. 177], средние века, требуя от каждого человека христианского воспитания, полагали, что оно достигается в первую очередь путем принуждения. Характерно, что в большинстве стран мира институт школы вышел из лона церкви. Жрецы и духовенство стали первыми учителями. Даже первые университеты появились

в стенах монастырей. Данная особенность в развитии образования *значительно определила образовательную модель культурного человека – ее аскетический надмирный характер.*

Однако со временем аскетизм церковной морали с развитием производства все более расходился с реальной практикой новых социальных слоев – торговцев, городской знати (бюргеров). Отделение ремесла от сельского хозяйства определило развитие городской культуры. К этому времени господствующий класс западноевропейского феодализма – рыцарство – уже окончательно сложился и получил сословное оформление. Рыцарские добродетели стали ярким противовесом традиционным христианским нравственным требованиям. Сформированный в передовых кругах рыцарства *морально-эстетический идеал* наметил ростки светской культуры. Наряду с любовью к роскоши и стремлением приукрасить жизнь культивируется щедрость. К героическому идеалу присоединяется эстетический (подобие салонной культуры). Развитие представлений о человеке культурном как человеке становящемся еще не вполне сложилось, слабо поддерживалось специальными институтами. Одной из существенных причин этому является также факт, что ребенок попадает в поле зрения лишь с возникновением семьи. «В этом смысле ребенка можно считать порождением города» [9]. Подспудно духовная жизнь порождает новые институты просвещения. В XII в. возникают университеты. В них модным становится призыв подражать древним. «Это была культура цитат, избранных мест и дигест» [9, с. 108].

Так в период Средневековья были доопределены основные идеи о человеке в соответствии со средневековым мировоззрением, удивительным образом сочетавшим в себе мрачную религиозность и светскость, клерикализм и веротступничество, стремление к святости и безысходное самосознание греховности. Произошло четкое разделение моделей культурного человека, в основном по сословности как ведущему социальному признаку. Стремление церкви свести всех под свой купол и обратить в свою веру утвердило надмирный идеал человека. Правда, если в античности этот идеал, например, в учении Платона, а также в конфуцианском учении, вселяли веру в человека в возможность приближения к «миру идей» (Платон), в возможность достижения совершенства через воспитание «благородного мужа» (Конфуций); то теперь надмирный идеал в образе самого Бога представал главным «свидетелем» человеческого несовершенства. Такой постановкой вопроса о человеке, в общем-то, исчерпывалась и сама проблематика человеческого мироустройства. Основная цель человека в мире – подготовка к миру иному через очищение от грехов, через покаяние во всем, что сделано и не сделано. Более или менее достижимая ступень совершенства соотносилась в надмирном идеале с человеческой кротостью, нрав-

ственность с набожностью. Но *наряду с надмирным идеалом человека культурного активно начинает «сосуществовать» идеал человека светского.*

Сословный же характер представлений о человеке предопределил и другую немаловажную особенность – неоднозначность представлений о человеке совершенном для разных социальных слоев. «Для тех, кто работает» – безусловное подчинение церкви и господину, набожность и кротость, смирение перед своим положением. «Для тех, кто воюет» – идеал в образе доблестного и храброго воина. Для тех, кто властвует, управляет, наряду с религиозностью важным становится образование. С позиций главенствовавшей церкви все должны были молиться и помнить о Божьей каре, хотя, как показала история, к разным сословиям это требование не всегда предъявлялось одинаковым образом. Образование в этих условиях носило сугубо религиозный характер, в основном оставаясь привилегией для высших сословий.

Главенствующая роль религии в культурно-нравственном становлении человека и общества эпохи Средневековья способствовала, хотя и часто формальному, но объединению людей всех сословий, что помогало сохранять среди простых граждан смирение и кротость перед своим положением. Но эта кротость естественно стала все чаще нарушаться с распространением образования, с ростом светских настроений, что особенно выразилось в последующие периоды.

Возрождение означало существенный шаг по пути освобождения от идеи двоемирия. Глазам человека открылась новая красота – красота земного пространства, ценность реального времени и земной жизни. На смену теоцентрической модели приходит *идея антропоцентризма*. Одна из сложнейших проблем культуры Возрождения – проблема ренессансного гуманизма [10, с. 6]. Ряд исследователей придают термину «гуманист» узкий смысл. Им обозначается круг ученых и писателей, изучавших античность, специалистов в области гуманитарных наук. Но большинство отечественных ученых рассматривают гуманизм как своеобразную идеологию. Очевидно, что идеология гуманизма составляет главный смысл и направленность культурного развития эпохи Возрождения. *Общая особенность ренессансного гуманизма – восприятие человеческой личности в ее связях с природой, как части природы.*

Культура Возрождения – утверждение преемственности великой античной культуры. *Проводники новой культуры, гуманисты, (лат. humanus – «человечный», «человеческий») провозглашают право человека на свободу, признают благо человека за основу социального устройства, утверждая принципы равенства, справедливости, человечности в отношениях между людьми, освобождение от религиозных пут.* Со второй половины XIV и в XV вв. во Флоренции, а затем и в других городах Италии расцвели гуманитарные науки, изобре-

зительное искусство, стремившееся к изучению человека и природы. Искусство становится неотъемлемой частью общественной жизни.

Если в искусстве Возрождения всеобщим идеалом и главным критерием стала чувственная телесность, то в науке начинает доминировать рациональная индивидуальность: «Все в мире можно подвергнуть сомнению, несомненен только факт самого сомнения, который является непосредственным свидетельством существования разума» [11, с. 394]. Сознание ученых Возрождения вмещало в себя и рационализм, и мистицизм одновременно. Но и в науке сумела отчетливо выразить себя гуманистическая идея, которая в самой актуальности ее проблематики была связана с проблемами человеческого существования. На втором этапе (конец XV – начало XVI вв.) гуманистическое движение охватило большинство стран Западной и Центральной Европы. Образовалась целая «республика ученых» во главе с Эразмом Роттердамским. Сформировалось *гуманистическое учение* о достоинстве человека, суть которого – реабилитация человека и его разума, торжество светского начала. *Цель земного существования теперь – радость и наслаждение.* Создан новый стиль художественного творчества – ренессансный реализм.

Догмы религии в этот период, с одной стороны, явно попираются складывающимся новым миропониманием, развитием не только гуманитарной, но и естественнонаучной мысли, но, с другой, во многом сохраняют свою значимость, являются «конечной целью» того же гуманизма (человек предстает как творение Божье, поэтому идея его совершенства от Бога и потому божественна по сути).

Важнейшим достижением гуманистов явилась выработка идеала «совершенной», всесторонне развитой, гармоничной личности на основе античного идеала «калогатии», добродетели которой определялись не благородством происхождения, как это было в эпоху раннего Средневековья, а делами, умом, талантами, заслугами перед обществом. В значительной мере идеал был создан под влиянием реальности. Бурная эпоха заставила выковать образ нового человека – человека-борца, отважного, страстного, земного. Это была эпоха культа реальной жизни, эпоха разума. Но в самих истоках гуманизма были заключены тенденции натурфилософии как проблемы соотношения природы и Бога. Преодолевался средневековый дуализм, когда мир понимался как органическая связь материи и духа. Теперь материя была призвана воспроизводить самое себя. Схоластике был противопоставлен рационализм, опытный метод познания мира, базировавшийся на чувственном восприятии и эксперименте.

Во второй половине XV в. наряду с гражданским гуманизмом появилось новое влиятельное направление – неоплатонизм (Платоновская академия во Флоренции). В особенной мере идеи гуманизма проявили себя в воспитании

и обучении. Стали привычными гуманистические частные школы. В университетах (Флоренция, Милан, Болонья, Падуя) стали преподаваться новые дисциплины – поэтика, риторика, моральная философия. Бурное развитие получает и естествознание. Совершаются великие географические открытия. Доказана шарообразность земли, подтверждена жизнь на экваторе. В XVI – первой половине XVII вв. научные достижения были умножены. Новая картина сформировалась под влиянием значительного развития астрономии (учение Коперника о Солнечной системе, догадка Дж. Бруно о существовании бескрайней Вселенной). Так люди эпохи Возрождения прониклись смыслами земной жизни.

Одним из титанических достоинств эпохи Возрождения стало не произведение искусства, а произведение человека, способного оценить себя и быть самому себе опорой. Человек стал восприниматься как существо многогранное и наделенное недюжинными способностями, могущими проявляться как в больших достоинствах, так и в больших, недостатках. Реализм восприятия позволил человеку быть самим собой в лучшем понимании этого слова, т. е. обрести внутреннюю свободу и уверенность в собственных силах. Человек почувствовал реальную возможность принять себя не идеальным, а таким, каков есть. Главное в новом миропонимании – умение и мужество реально себя оценить, сформировать трезвый взгляд на жизнь. Убеждению в том, что человек – хозяин Земли способствовали развитие наук, географические открытия. Окончательно мировоззрение Нового времени утверждается в XVI в.

В образовании как части культуры в период Возрождения также происходят значительные перемены. Сама суть образования, начиная с эпохи Возрождения, прослеживается в двух основных тенденциях:

- 1) акцентирование индивидуально-личностного аспекта образования (культивирование задатков, развитие природных склонностей);
- 2) осмысление ориентации на всеобщее [12, с. 23].

Отдельный единичный человек стал рассматриваться как частный случай общего понятия «человек», и его становление понимается как следование общему. «Всеобщее» становится пределом и целью образования».

Полагаем, что именно развитие ориентации на всеобщее в образовании – свидетельство качественно нового самосознания человека, показатель его осознания собственной роли в истории, в общекультурном процессе. Это есть также стремление выявить самые главные человеческие свойства как универсальные линии самосовершенствования. Начинается развитие антропоцентрического мировоззрения в противовес теоцентрическому. Человек все более измеряет относительно себя самого как реального воплощения потенциальной идеи о Человеке. Универсализм во взгляде на собственную природу позволил человеку почувствовать собственную мощь. Но это самоощущение в дальнейшем не

могло не привести к ряду коллизий и противоречий по поводу смыслов собственного существования, поскольку с этого же момента Бог начал умирать в душе человека («Бог умер» (Ф. Ницше)). Процесс будет углублен и наберет темп в эпоху индустриализма. Но ему предшествовали и его предваряли другие исторические события.

Так, XVI столетие – период глубокого кризиса римско-католической церкви. Под влиянием идей Мартина Лютера в Германии началось движение *Реформации* (лат. *reformatio* – преобразование). Реформационные процессы, связанные с расколом церкви, проявились с разной степенью интенсивности почти во всех странах католического мира [13]. Реформация отвергла догму католической церкви о посредничестве между Богом и человеком. *Центральный принцип новых религиозных доктрин – непосредственная связь человека с Богом, «оправдание верой»* – спасение не с помощью строгого исполнения обрядов, а на основе внутреннего Божьего дара – веры.

Новый этап Реформации был связан с грандиозным контрнаступлением католической церкви. Лютеранство догматизируется. Воплощение новых идей сумел осуществить Кальвин (1509–1564). Его главный труд – «Наставление в христианской вере» (1599). Центральное место его учения – учение о двойном предопределении. По Кальвину, человек ничего не в силах изменить: одним – вечное проклятие, другим – вечное блаженство. Более того, природа человека испорчена природным грехом и склонна лишь ко злу. Но человеку даруется вера в Бога. Бог же побуждает к добру. Такой взгляд порождает фатализм. Но Кальвин также обосновал и исключительную активность личности. Бог дает человеку знаки, чтобы понять, верно ли человек исполняет свое «призвание». Критерием личностного развития становится успех либо неуспех [14, с. 57]. Через интерпретацию божественной идеи о человеческом существовании учение Кальвина стимулировало воспитание энергичных людей, дух предпринимательства, что было кстати нарождавшейся буржуазии. Теперь накопительство и прибыль стали рассматриваться как дар Божий.

Дальнейшее признание материальности и бесконечности мира проложило дорогу учению о «живом космосе». Физики добиваются огромных успехов буквально во всех областях – механике, статике, оптике, гидравлике. Качественное развитие получила математика. Начался научный анализ бесконечно малых величин. Накапливаются знания в области естественных наук (химия, биология, зоология, геология, минералогия). Расширяются географические познания, изучаются климат, морские течения. Возникает океанография, совершенствуется картография. Появляются первые ботанические сады в Италии, затем и в других странах Европы. Успешно познается человеческий организм, новое развитие получают медицина, физиология, анатомия человека.

Развитие науки и естествознания в первую очередь привели к ослаблению антропоцентрических позиций в миропонимании. Мир стал представляться «книгой, написанной математическим языком» [11, с. 367]. В XVII в. возникло материалистическое направление философии (Рене Декарт). Предтечей современного естествознания стал Леонардо да Винчи. Человек стал мыслиться как некая сложная машина, требующая особой «шлифовки». Неотъемлемой частью гуманистического учения стала новая концепция, распространившаяся в XVI в., развитая эрудитами XVII в. Основная задача педагогики теперь мыслилась как воспитание индивида и общества, формирование не только самодостаточной личности, но и достойного гражданина, патриота, действующего во имя общего блага. Программа воспитания как синтез идей гуманистов и античных образцов предполагала гармоничное развитие личности, соединение умственных и физических занятий в сопряжении с духовным становлением. Антисхоластическая направленность выявилась в разработке новой методики обучения, обозначившей себя еще со времен Я. А. Коменского. Но это была уже социальная модель культурного человека, где человек рассматривается как «звено» в общей цепи.

Вместе с тем убеждению в том, что человек – хозяин земли способствовали и развитие наук, географические открытия. Окончательно это мировоззрение утверждается в XVI в, этот период можно назвать началом мировоззрения Нового времени. Сложная эволюция европейской культуры XVI – первой половины XVII вв. положила новое начало духовной жизни Европы – становлению национальных культур. Неуклонное развитие капиталистических отношений в XVII–XVIII вв. в истории Западной Европы укрепляло позицию смотреть на все как на потенциальную собственность. Даже развитие науки сопрягалось с этим процессом. Знания становятся символом культуры, их стали рассматривать как особого рода капитал, который можно употреблять безотносительно к индивидуальности (В. И. Полищук).

Развитие естествознания развивает представления об исходной простоте бытия. Наука утверждает принципы анализа и синтеза как законы мироздания. Складывается мнение, что все простейшие элементы можно превращать друг в друга, преобразовывать, обнаруживая их новые состояния и свойства. Философия и наука с их общей ориентацией на механистическую материализацию вещей и явлений, а также промышленный переворот вследствие разделения труда вызвали активные социальные преобразования. Промышленный переворот на фоне активного развития естествознания также способствовал формированию технического мышления. Как отмечает В. И. Полищук [11, с. 406], суть техники (от греч. «техне» – «искусство», «мастерство») – в разделении естественной органической целостности для последующего искусственного механического

объединения. Под влиянием технического мировоззрения на смену искусству обучения и воспитания пришла «техника» формирования мировоззрения. Предпосылками к формированию нового мировоззрения послужили труды Ф. Бэкона и Р. Декарта.

Согласно его учению английского ученого и философа Фрэнсиса Бэкона, чувства непогрешимы и составляют источник всякого знания. Наука имеет опытную природу. Ее суть – в применении рационального метода к чувственным данным. Индукция, анализ, сравнение, наблюдение, эксперимент – главные условия рационального метода. Ему принадлежит тезис «знание – сила». Отсюда мысль – не только показатель могущества, но само по себе существенное. К ней можно прийти путем отречения от личных целей, интересов, убеждений, общепринятых мнений. «Грязными» мысли не бывают, такими бывают лишь помыслы. Он также считал важным отказаться от всего, что не связано с мышлением, не является таковым. Мысль одного человека не может стать достоянием другого без культурной обработки. Культура искривляет линию мысли в соответствии со способностью окружения понять ее. Во многом в связи с подобными идеями, как отмечает Л. И. Полищук [11, с. 467], в связи с их доминированием в европейской культуре нового времени, научная картина мира изображает не познаваемый мир, а мир самого познания.

Идеология Ф. Бэкона, думается, оказывает свое влияние и сегодня. Однако, развитие сциентистских тенденций, как в науке, так и в образовании, стремление свести к минимуму значение чувственной сферы в познании является сегодня сильным негативным фактором не только в науке, но в образовании. Одной из тенденций активного преодоления этой традиции выступает стремление придать этический характер современной науке, заложить нравственные императивы в образование на всех его уровнях. Определение новых качественных ориентиров развития образования представляется необходимой альтернативой столь укрепившейся идеологии собственника, начала которой прослеживаются еще на заре развития буржуазных отношений.

Так, идеолог английской буржуазной революции Д. Локк формирование нравственных понятий связывал с усвоением детьми понятия «собственность» как сторонник теории договорного происхождения государства. Согласно этой теории, *«естественный закон морали» регулирует поведение человека в обществе, основанном на господстве частной собственности. Таким образом, идеология собственника вносит идею частнособственнических отношений и в духовную сферу, в том числе в сферу образования.* Решая проблему успешной социальной адаптации, педагоги все чаще обращаются к вопросу о сочетании умственного труда с физическим, умственного воспитания с трудовым. Даже сам способ организации экспериментальных образовательных учреждений напоминает скорее не школу, но «школу жизни» (И. Г. Песталоцци,

Р. Оуэн). Гуманизм буржуазной педагогики выражает себя в идее эффективно-го формирования «иммунитета» против превратных сторон бездушного собственнического мира. Но наряду с формированием подобного «иммунитета» активизируется идея воспитания человека действующего, но не рефлексирующего, победителя, где средства едва ли не всегда оправдывают цель. Значимый ракурс в воспитании обретает принцип «Эго».

С другой стороны, на фоне развивающегося быстрыми темпами капитализма, образование чувствует себя нуждающимся в кардинальном развитии, в экспериментировании. Экспериментальная педагогика конца XIX – начала XX вв. явилась феноменом этого самоощущения. Разнообразие ее направлений задавало «тон» развитию новаций в сфере образования на все последующие десятилетия XX в. Идея гуманистической педагогики, заявившая себя в идеях филантропистов и деятелей «новых школ», нашла свое полнокровное развитие в гуманистической психологии, философии экзистенциализма, неогуманизме. В то время как прагматическое направление развило столь необходимую в условиях индустриального общества философию человека-борца, человека-деятеля, человека-творца самого себя, своей судьбы. Индивидуализм и персонализм как естественные следствия этого направления сформировали человека-прагматика в его современном понимании (педагогика Д. Дьюи). *Идея исследования и экспериментирования в педагогической среде стала одной из самых главных в образовании XX в, переводя весь образовательный процесс в мире на инновационный режим как необходимое условие его современности.*

Дальнейшее разделение труда и развитие сверхтехнологий активно способствовали тому, что в современном образовании наиболее четко представлены его две основные линии развития – *общее образование и специализированное* (профессиональное). Так в условиях общего образования, «инкультурация индивида... формирует его в качестве «продукта» культуры данного сообщества, закладывает в его сознание, память... культурные образцы уже в готовом к «употреблению» виде... воспитывает в нем «потребителя» культуры... по существу, формирует личность социально адекватную актуальным потребностям этого сообщества» [6, с. 223]. В случае специализированного – речь идет уже не о подготовке «продукта» и «потребителя» культуры, а о ее «исполнителе» и «творце» [6, с. 223]. Углубляющаяся специализация и дифференциация всех областей знания и жизнедеятельности способствуют одновременному развитию в образовании этих двух, по сути, равнозначных тенденций. Но углубление и дифференциация между общим и специализированным образованием и, как следствие, между отдельными видами специализированного образования не всегда положительно сказывается и на проблемах общего образования. Отдельной проблемой встает вопрос об отборе общекультурного содержания, вопрос о «доле» гуманитарного и точного знания.

Интегративные процессы современности влияют на развитие образовательной системы таким образом, что сегодня уже сложно говорить о какой-либо одной двух или даже трех моделях культурного человека как ориентирах для образовательной модели личности. Кроме того, растущая «пропасть» между гуманитарным и негуманитарным знанием, между разными видами специализированного образования рассматривается как опасная и сама по себе губительная тенденция современной культуры, современного общества (Ю. Н. Афанасьев, А. С. Запесоцкий, И. В. Кучер и др.). Как способы разрешения этих проблем на первое место выдвигаются задачи гуманизации и гуманитаризации образования в целом, реализации в нем культурологического, антропоцентрического, личностно-ориентированного подходов.

Кроме того, в условиях демократической «полифонии» постиндустриального общества проблема моделирования в сфере образования значительно усложняется, процесс по ее разработке приобретает вероятностный характер. Ответы на вечные вопросы образования (Каким быть человеку? Как его должно воспитывать? Чему и как обучать?) становятся неисчерпаемой темой для философских и психолого-педагогических дискуссий. Неопределенность в образовательных ориентирах является следствием и условием сохранения свободы в выборе образовательных траекторий развития. Данная неопределенность явно просматривается и в самих процессах гуманизации и гуманитаризации образования. Поэтому, соглашаясь в целом с Э. Савицкой, И. Г. Фомичевой, что образовательные модели существуют в виде принципиальных идей издревле, по-разному выражая себя в отдельные периоды истории, *нельзя не прийти к выводу, что современный мир может быть охарактеризован с качественно иных позиций, чем прежние эпохи.*

Сегодня речь идет о *человеке ноосферном* со всеми вытекающими отсюда последствиями. В этих условиях человек начинает по-новому осознавать собственную ответственность за свои действия. Но этот процесс еще требует своего развития. Не случайно кризис современной культуры рассматривается именно как кризис самого человека. Это означает принципиально иные требования к нему, его становлению. И важную роль здесь должно сыграть именно образование. Именно поэтому образование сегодня в своих образовательных моделях личности должно быть ориентировано *на самые существенные свойства человека*. К ведущему такому свойству относится способность сознать мир в духовных категориях, способность к самосовершенствованию и, прежде всего, нравственному совершенствованию. Кроме того, образ человека надмирного в условиях роста количества и качества социальных взаимодействий, в условиях роста общей взаимозависимости является, по меньшей мере, не всегда уместен. Сегодня важно воспитать именно активную личность, способную к решению стоящих перед ней индивидуальных и социальных проблем, гото-

вую к сотрудничеству и конструктивному диалогу. Такой личностью может стать только человек успешно и творчески адаптировавшийся в социокультурном контексте. Успешная адаптация предполагает не нивелирование его индивидуальных особенностей, но их достаточно полное раскрытие и развитие в мире культуры. Иначе говоря, современное общество нуждается в *человеке культуры*. Эта проблема обостряется также развитием массовой культуры, в условиях которой человек начинает терять свою идентичность.

Ведущими целями современного образования начинают выступать общекультурные цели, где «знаниевый» подход уступает место смыслотворчеству. Поскольку в этом видится выход их ситуации отчужденности человека от окружающего мира (Э. Фромм), а формирование специалиста рассматривается наряду с проблемой становления личности с высоким уровнем общей культуры. Реализация культурологического подхода в образовании означает, таким образом, формирование «человека культуры» в его ведущих качествах. При этом самыми общими качествами «человека культуры» выступают:

1. Позитивность в отношении к культурному контексту.
2. Успешность, адаптивность, но не конформизм.
3. Творческая направленность.
4. Рефлексивность.

Духовным базисом «человека культуры» является гуманитарно-нравственная культура, которая не является очередным качеством человека, но есть его определяющее свойство.

«Человек культуры» в нашем понимании является необходимой ступенью к формированию личностного типа (характеристики: субъектность, динамичность, диалектичность, преемственность, неравновесность) в условиях складывающейся полистилистической культуры, и, следовательно, к формированию толерантной личности, поскольку:

1. Человек культуры – личность, вошедшая в культурный контекст и вступившая в открытый и творческий диалог с самой культурой и по поводу этой культуры.

2. Это активный и творческий носитель культуры, что предельно важно для существования и развития культуры как таковой: «Постичь и пережить культуру более или менее полно способен только ее носитель – человек, умеющий «читать» идеалы (герменевтический подход) и переключаться с восхищения телесной оболочкой идеала на его сверхчувственную культуру» [15].

«Человек культуры», как модель культурного человека, наиболее полно способен выразить в себе общие и индивидуальные смыслы существования. Так как, по сути, рассматривается как тип социально-исторической личности, определяемый, с одной стороны, вневременными смыслами (ценностями

культуры) человеческого бытия (общее), а, с другой стороны, конкретно-историческими (в том числе национально-этническими) ценностями существования (особенное) и нормами общежития. Стремление к сопряжению вечных и конкретно-исторических смыслов существования человеком культуры позволяет рассматривать его как непрерывно саморазвивающуюся и самореализующуюся личность, обретающую в этом процессе особую гармонию неравновесных состояний. Стремление к формированию такого человека становится самым непосредственным и одновременно самым широким культурным ориентиром образования. И полагаем, только в этом случае культура, понимаемая как специфический способ человеческого существования, действительно начинает выступать «последней целью в отношении человека» (И. Кант).

Литература

1. Савицкая Э. Закономерности формирования «модели культурного человека» // Вопросы философии, 1990, № 5.
2. Ортега-и-Гассет Х. «Дегуманизация искусства» и другие работы. Эссе о литературе и искусстве. – М.: Радуга, 1991.
3. Фомичева И. Г. Модели педагогической деятельности: опыт систематизации: Монография. Тюмень, 1997.
4. Лелеко В. В. Пространство повседневности как предмет культурологического анализа. – Авт. дис. на соиск. уч. ст. д. культурол. – СПб., 2002.
5. Коган Л. Н. Теория культуры: Учебное пособие. Екатеринбург, 1993.
6. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: Учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. М.; Екатеринбург: Деловая Книга, 2002.
7. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-пресс, 1995.
8. Любимов А. Искусство Западной Европы: Сред. Века. Возрождение в Италии: Кн. для чтения. – М.: Просвещение, 1982.
9. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада. – М.: Издательская группа Прогресс, Прогресс- Академия, 1992.
10. История зарубежной литературы. Средние Века и Возрождение: Учеб. для филол. спец. вузов. – М.: Высшая школа, 1987.
11. Полищук В. И. Культурология: учебное пособие. – М., 1998.
12. Кучер И. В. Социокультурные факторы эффективности высшего технического образования. – Тюмень, 2002.
13. История Европы. От Средневековья к Новому времени (конец XV – первая половина XVII вв.). – М.: Наука, 1993.

14. *Бабошина Е. Б.* История и философские основы образования за рубежом: Учебно-методическое пособие для студентов вузов. – Курган, 2000.

15. Человек как творец культуры. Темат. сб. к Всерос. Научно-практ. конференции «Творчество и культура» (16–17 дек. 1997). – Екатеринбург, 1997.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ МНОГОМЕРНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ КАК ОБЪЕКТ СЕМИОТИКИ

УДК 37.026
ББК 431.2

**В. Э. Штейнберг,
А. Ю. Шурупов**

Множество дидактических средств (схемы, модели и т. п.) одновременно являются и объектами дидактики, и объектами семиотики [1], что обуславливает необходимость рассмотрения новых разработок как объектов семиотики, определение их места и роли в системе знаний семиотики (основоположник – американский математик Чарльз Пирс, 1839–1914).

Свойства таких объектов семиотики, как различных знаковых систем и моделей образуют пространство семиотики (рис. 1), в котором можно отметить те свойства, которые имеют прямое или косвенное отношение к дидактическим многомерным инструментам (ДМИ). ДМИ, как показано в работе [1], представляют собой многокоординатные модели представления знаний на естественном языке, которые могут использоваться в различных технологиях обучения в качестве ориентировочных основ действий, дидактических средств совместной деятельности педагога и учащихся, навигаторов баз знаний, когнитивных «карт смыслов», дополняющих текстовую или речевую форму информации и т. п. ДМИ образуются с помощью определенного сочетания словесных и графических элементов, выполняющих, соответственно, роль смысловых и логических компонентов.

Исходя из изложенного, к признакам ДМИ можно отнести следующие:

- в группе образных знаковых систем (К2) – признак «живопись» – в т. ч. радиально-круговые культовые знаки и символы;
- в группе конвенциональных знаковых систем (К3) – признак «речь устная и письменная»;
- в группе моделей информационного типа (К4) – признак «текстовые документы»;
- в группе моделей идеального типа (К5) – признак «геометрические модели» в т. ч. солярного типа;

- в группе моделей по типу знаковых систем (К6) – признак «естественные языки»;
- в группе моделей по степени формализации (К7) – признак «жестко структурированные»;
- в группе моделей представления знаний (К8) – признак «семантические сети».

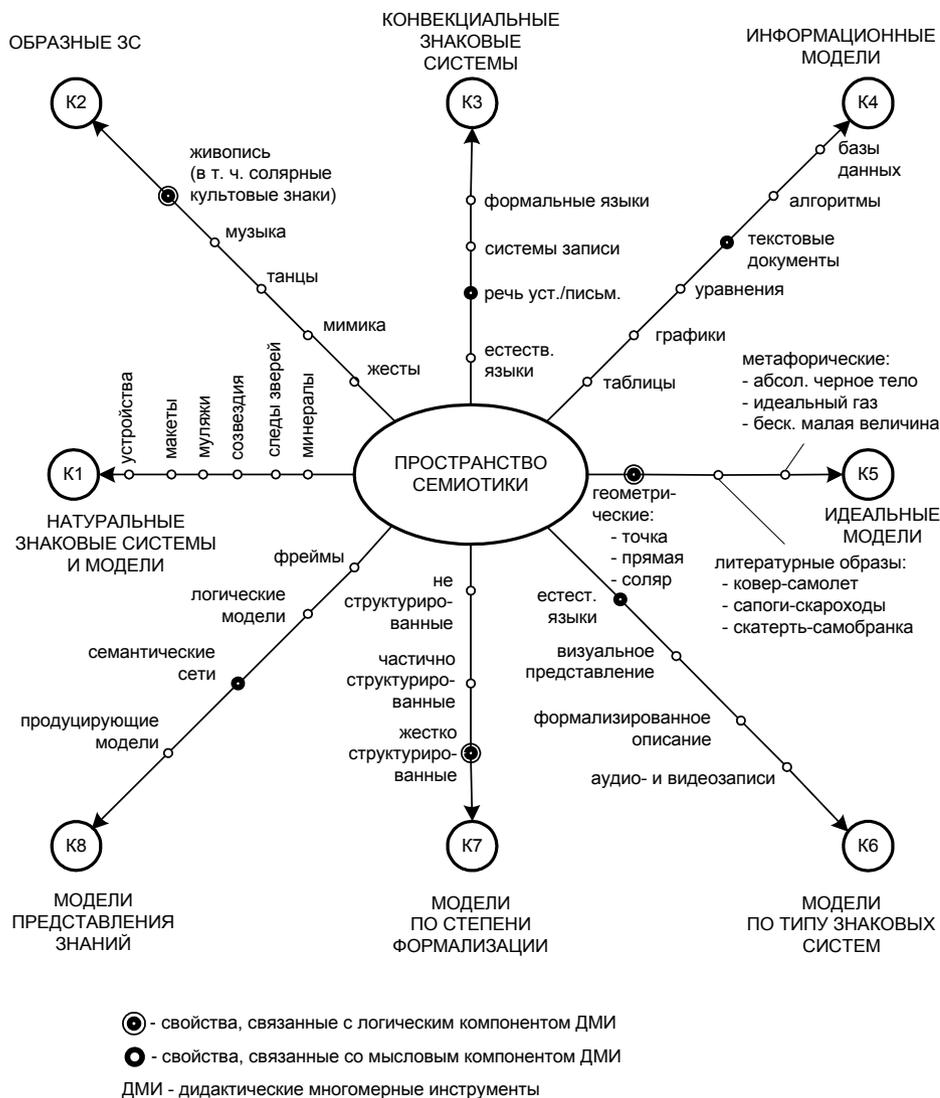


Рис. 1. Пространство семиотики

Место и роль дидактических многомерных инструментов в пространстве семиотики определяется их свойствами (рис. 2), в формировании которых участвуют перечисленные выше классификационные признаки.

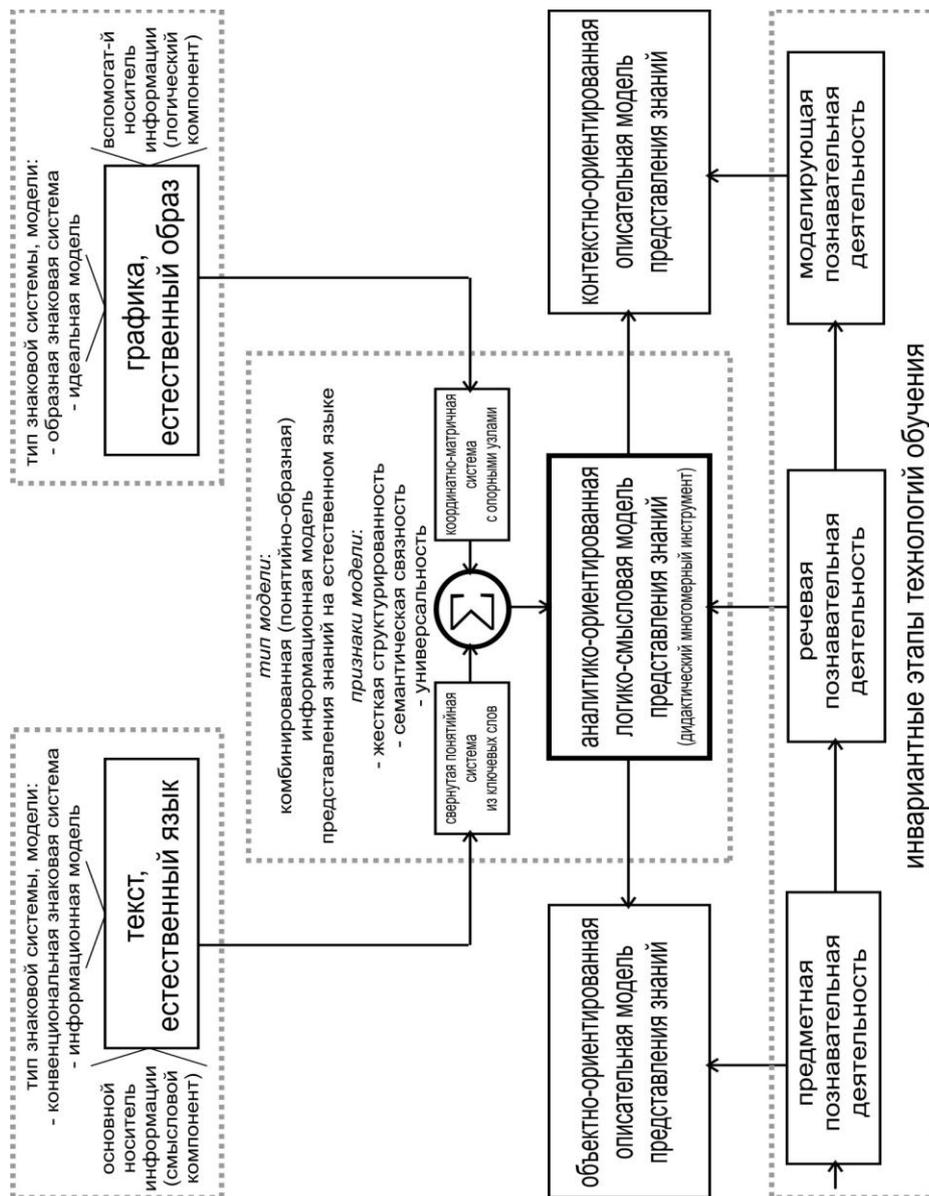


Рис. 2. Функции дидактических многомерных инструментов как объектов семиотики

Так, основным носителем информации в дидактических многомерных инструментах (или смысловым компонентом) являются ключевые слова на естественном языке (языке обучения), которые представляют собой фрагменты текста и могут быть отнесены к группам конвенциональных знаковых систем и информационных моделей. Вспомогательным носителем информации (или логическим компонентом) является графический соляренный образ, реализованный в виде координатно-матричной системы опорно-узловой типа. Логический компонент может быть отнесен к группам образных знаковых систем и идеальных моделей.

Системное объединение смыслового и логического компонентов осуществляется следующим образом:

- речевая или текстовая информация преобразуется в свернутую систему из такого количества ключевых слов, которое необходимо для представления основных элементов учебной темы, изучаемого объекта и т. п.;
- соляренный графический образ разворачивается в координатно-матричную систему опорно-узловой типа с таким количеством координат и узлов, которое позволяет задать однозначную адресацию каждого ключевого слова или словосочетания.

Благодаря данному объединению смыслового (понятийного) и логического (образного) компонентов образуется аналитико-ориентированная информационная модель комбинированного (образно-понятийного) типа, представляющая знания на естественном языке. Семиотическими признаками модели являются: жесткая структурированность, универсальность и семантическая связность. В основе семантических сетей лежит идея о том, что любые знания можно представить в виде совокупности понятий некоторой предметной области и связей между ними.

В структуре основных (инвариантных) этапов технологий обучения (рис. 2) данный тип моделей может выполнять следующие функции:

- для этапа предметной познавательной деятельности – роль объектно-ориентированной описательной модели представления знаний;
- для этапа речевой познавательной деятельности – роль аналитико-ориентированной логико-смысловой модели представления знаний на естественном языке;
- для этапа моделирующей познавательной деятельности – роль контекстно-ориентированной описательной модели представления знаний на естественном языке.

Эффективность выполнения перечисленных функций опирается на важные психолого-педагогические свойства дидактических многомерных инструментов:

- природосообразная соляренная форма логического компонента инициирует интенсивное взаимодействие пользователя и вынесенного во внешний план модели как мыслеобраза;

- универсальная форма логического компонента, которая представлена восемью семантическими координатами, позволяет получить инновационный массовый эффект применения дидактических многомерных инструментов в обучении различным предметам; можно отметить, что восьмикоординатная система является аналогом компаса, позволяющего ориентироваться в материальном пространстве с помощью четырех основных направлений (север – юг – запад – восток) и четырех промежуточных дополнительных направлений; в отдельных случаях допускается отклонение от полезного графического стереотипа и использование другого числа координат;

- жесткая структурированность и наглядность информации дает возможность повысить управляемость и произвольность выполняемых учащимся учебных действий с элементами модели;

- выполнение смыслового компонента в вопросной форме позволяет проектировать ориентировочные основы действий для учебных действий типа наблюдение, ознакомление и т. п.

Таким образом, дидактические многомерные инструменты как объект семиотики представляют собой новый класс информационных моделей комбинированного (образно-понятийного) типа, поддерживающих процедуры анализа и синтеза знаний, представленных на естественном языке.

Литература

1. *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М., 1996.

2. *Штейнберг В. Э.* Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. – М.: Народное образование, 2002.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 330
ББК 401

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ НАУЧНО-ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА

С. В. Силкин,
Л. П. Пачикова

Изучение проблем технического прогресса и инновационной деятельности во второй половине XX в. стало одним из наиболее важных направлений исследований в экономической литературе. 90-е годы окончательно (и эмпирически и теоретически) утвердили научно-технический прогресс в качестве важнейшего фактора экономического развития, основы конкурентоспособности фирм, отраслей, национальных экономик. Научное, практическое и политическое значение этой проблематики трудно переоценить, фактически она заменила собой парадигму «экономики благосостояния» западной экономической школы.

Отчетливо сформировалось понимание, что выживание в глобальной экономике и будущее процветание определяется динамизмом инновационной сферы – науки, образования, новых технологий, наукоемких отраслей и компаний. В значительной степени НТП определяет различия между уровнем жизни богатых и бедных стран, является показателем жизнеспособности и эффективности социально-политических систем, создает основу устойчивого экономического роста.

В начале XXI в. мировая экономика активно пытается формировать новую парадигму научно-технического развития. Ее слагаемыми выступают: возрастающая взаимозависимость между рынками капитала и новыми технологиями, глобальный характер создания и использования знаний, технологий, продуктов и услуг, быстрое развитие «новой экономики» или «экономики, основанной на знаниях».

Глобальный характер предложения товаров и услуг, насыщенность рынков смещают основные инструменты завоевания рынков в плоскость динамичной технологической конкуренции на основе инноваций, создающих возможность экономить ресурсы или создавать новые рынки для удовлетворения новых потребностей, для осуществления которых созревают экономические, социальные и политические предпосылки. В современной экономике инновации

оказываются в фокусе институциональных, экономических, технологических и организационных факторов. Оптимальное сочетание этих факторов создает условия для эффективного использования нововведений и создания инновационной экономики. И наоборот, диспропорции, одностороннее развитие деформируют инновационные стимулы и в конечном итоге блокируют рост производительности и, соответственно, благосостояния и уровня жизни.

За последние пятьдесят лет экономическая теория прошла сложный путь от описания предпринимателя, фирмы и государства как отдельных элементов инновационного процесса к их пониманию как взаимосвязанных звеньев сложной системы, работа которой обеспечивается определенным набором институциональных факторов. В то же время крепнет осознание того, что наука как один из двух (наряду с общественными потребностями) главных источников нововведений не является замкнутой, изолированной университетами и научными центрами системой, а органически встроена в экономические процессы.

Качественно новые социально-экономические и политические условия, сформировавшиеся в России в результате преобразований 90-х годов, привели как к изменению целевых установок государства, так и к трансформации всей системы его взаимоотношений с экономическими субъектами. Произошла принципиальная смена моделей инновационной деятельности в предпринимательском секторе, в интенсивности инновационных процессов в отдельных отраслях и компаниях.

Современный кризис национальной инновационной системы России проявился не только в дефиците финансовых ресурсов федерального бюджета для поддержки науки, образования, но и в падении платежеспособного спроса на научно-техническую продукцию со стороны предпринимательского сектора, в ухудшении качественных характеристик научных кадров и материально-технической базы исследований. Глубина и продолжительность кризиса привели к тяжелым, иногда катастрофическим последствиям для целых научных направлений, институтов и научных коллективов.

Российский потенциал науки и образования, формировавшийся не одно столетие, часто и без преувеличения оценивают как мировое и национальное достояние. Однако сегодня налицо очевидные угрозы его настоящему и будущему.

Адаптация инновационной системы России к новым условиям проявляется прежде всего в смене моделей инновационной деятельности предпринимательского сектора, в переходе от модели технологического толчка к модели выявления спроса на новую продукцию. Новый инновационный бизнес России ориентируется на проверенные мировой практикой модели использования научного знания в экономической деятельности. Хотя оживление промышленного производства в 1999 г. и существенный экономический рост в 2000–2002 гг.

реализовывались во многих случаях за счет усиления загрузки существующего оборудования, именно в эти годы, впервые за все время реформ, эксперты отметили некоторое оживление инновационной деятельности.

Полюсами отраслевого инновационного развития можно считать два комплекса экономики России: оборонно-промышленный и топливно-энергетический. В первом сосредоточена основная часть наукоемких предприятий, большинство которых находится в глубоком кризисе, научно-технический потенциал используется лишь в небольшой части, государственные программы конверсии не дали ощутимых результатов. В топливно-энергетическом комплексе, который не относится к наукоемкой сфере, но является экономически наиболее благополучным сегментом экономики, инновационная модель формируется фактически заново, в основном усилиями частных компаний, испытывающих острейшие потребности в повышении технического уровня производства. Ряд компаний нефтегазовой и металлургической промышленности начали выполнять новые для них функции структурообразующих элементов отраслевых инновационных систем или технологических кластеров нового типа.

Более сложной проблемой оказались приспособление накопленного в советское время научно-технического и производственного потенциала оборонных отраслей к принципиально новым потребностям открытой экономики, поиск путей его интеграции в мировое хозяйство. Автаркия научного и технического развития СССР была в этом смысле исключением из общемировых тенденций, и именно в этом – одна из причин повышенного интереса Запада в первые годы реформ к созданным у нас научно-техническим заделам, во многих случаях уникальным, не имеющим аналогов. К тому же в это время наиболее широко развернулись процессы глобализации, производственной и научно-технической кооперации крупнейших транснациональных корпораций мира, формирования технологических альянсов. Взаимодействие этих процессов в отраслях, производящих технически сложную продукцию, явилось одним из важнейших факторов трансформации научно-технических комплексов и производств.

Анализ положения дел в различных секторах российской экономики показывает, что осуществляемое в них международное научно-техническое и технологическое сотрудничество играет важную роль в повышении конкурентоспособности предприятий, способствует созданию новых ниш и продвижению современных передовых технологий на внутреннем российском рынке.

Мировой опыт убедительно свидетельствует о том, что современное развитие всех наукоемких и технически сложных отраслей характеризуется высоким уровнем глобализации, быстрым распространением технологических новинок по каналам мировой торговли, через глобальные производственные и сбытовые сети транснациональных корпораций. Организация наукоемких произ-

водств сначала для экспорта, а затем для внутреннего рынка стала главным фактором ускорения экономического роста многих стран мировой экономики.

Государственная политика в области развития новейших отраслей России должна быть адаптирована к современным мировым инвестиционным процессам и тенденциям, международным нормам и правилам с тем, чтобы страна не оказалась в изоляции. Одновременно должны предусматриваться и формы защиты от негативных последствий глобализации мировой экономики и рынков технологий.

Поэтому в России изучение проблем «инновационной экономики» имеет особую актуальность, хотя формирование инновационной системы нового типа в нашей стране только начинается. Постепенно складываются новые инновационные структуры, способные к созданию коммерчески привлекательных инновационных проектов, к финансированию которых подключаются экономически успешные компании, приступившие к реализации крупных инвестиционных программ. Параллельно идет процесс постепенной интеграции ряда наукоемких производств в глобальное технологическое пространство. Однако эти процессы носят анклавный, региональный характер.

Введение в оборот научного анализа и практики категории «научно-инновационный потенциал» связано с формированием в развитых странах мира постиндустриального общества. Облик хозяйственных систем этих стран за последние 30–40 лет радикально изменился благодаря качественно новой роли науки и инновационных процессов. Вопросы развития и регулирования инновационного потенциала стран и регионов стали предметом стратегического управления и повседневной практики. Научно-инновационный потенциал динамично развивающейся экономики представляет из себя комплекс характеристик, выражающих ее возможности по подготовке и осуществлению в широких масштабах эффективных научно-технологических нововведений в ключевых для страны областях.

Категория научно-инновационного потенциала находится в одном ряду с такими распространенными понятиями, как «научно-технический потенциал» и «технологический потенциал». В своем экономическом содержании понятие «инновационный потенциал» раскрывает две составляющие инновационного процесса – способность осуществлять инновационную деятельность и возможность осуществлять такую деятельность на уровне как предприятия, так региона и страны. Такое определение выявляет качественное описание процесса – как способность, и количественное описание – как готовность (Степ).

Инновационная теория, получившая развитие в работах Г. Мента и Ю. Яковца, опирается на понятие потенциала в теории больших циклов Н. Кондратьева. Введение понятия «потенциал» не изменяет сущности подходов

с позиции экономической теории Й. Шумпетера, неоклассической теории макроэкономического роста Р. Солоу, теории равновесного роста С. Хикса, теории эффективного роста У. Шарпа, теории долгосрочного развития С. Глазьева.

Значительное внимание уделяют понятию «потенциал» (прежде всего инновационный) специалисты в прикладных отраслях экономического знания – менеджмент и маркетинг. П. Дракер заметил, что инновации начинаются с анализа имеющегося потенциала. Г. Минцберг отмечает, что на определении потенциала как необходимого этапа действий основаны большинство школ разработки стратегий.

Категория «потенциал» является одной из основополагающих в ряде отраслей знания (прежде всего в физике), а затем перенесена в экономику и менеджмент. В этимологическом словаре русского языка отмечается происхождение слова «потенциальный» как заимствованного в XIX в. из французского языка, где «*potentiel*» (латинское «*potentialis*») буквально «могущий быть».

Большая Советская энциклопедия определяет потенциал как средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии и могущие быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенных целей, осуществления плана; решения какой-либо задачи; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области.

Энциклопедия Britannica, посвящая понятию «потенциал общества» целую статью, подчеркивает, что потенциал состоит из человеческих знаний и представлений, направленных на получение заданного результата. Также отмечается, что потенциал всегда является целеориентированной категорией, т. е. не бывает потенциала для всех применений.

На уровне федерального законодательства отсутствует определение инновационного потенциала, однако подобные определения есть в законодательстве ряда регионов, например, в законе Томской области «Об инновационной деятельности в Томской области» инновационный потенциал определяется как совокупность различных видов ресурсов, включая материальные, финансовые, интеллектуальные, научно-технические и иные ресурсы, необходимые для осуществления инновационной деятельности.

Под экономическим потенциалом ряд авторов понимают совокупные возможности общества формировать и максимально удовлетворять потребности в товарах и услугах в процессе социально-экономических отношений по поводу оптимального использования имеющихся в наличии ресурсов. Необходимо отметить, что указанные определения ориентированы больше на результат использования потенциала, нежели на его определение.

Наиболее общим является определение понятия «потенциал» на основе гносеологических позиций. Потенциал – это предел человеческих познаний

о внутренних скрытых возможностях результативного использования изучаемого объекта, которые могут быть количественно оценены и, в конечном счете, реализованы при идеальных условиях практической деятельности.

В. Кушлин определяет инновационный потенциал как некий комплекс характеристик возможностей подготавливать и осуществлять в широких масштабах эффективные научно-технические нововведения в ключевых для страны областях в целях поддержания необходимого обновления экономики, социальной сферы, культуры в интересах всего общества. Такой подход подтверждает желание многих авторов оставить в современной экономике только качественные характеристики потенциала, которые констатируют факты, но не предполагают подходов к использованию его возможностей.

Развитием качественного подхода к определению понятия «инновационный потенциал» стало изучение количественного результата его использования. Р. Макконнелл, С. Брю считают, что производственный потенциал инноваций есть прирост реального объема продукции, который экономика в состоянии произвести при полном использовании существующих новшеств.

В настоящее время в России не сложилось единого теоретического подхода к проблемам макроэкономического и промышленного развития. Если исключить крайне радикальные мнения (от планово-радикальных до либерально-радикальных) можно сделать вывод, что, несмотря на различие в большинстве подходов признается следующее: инновационный потенциал является базисной категорией промышленной политики.

Существующие концепции инновационного потенциала можно разделить на три группы:

- концепции, ориентированные на качественное определение потенциала;
- концепции, ориентированные на параметрическое определение потенциала;
- концепции, ориентированные на диагностическое определение потенциала для существующих стратегий.

Различные методологические подходы не противопоставляют себя друг другу, поскольку отражают эволюционный характер развития концепций инновационного потенциала.

Качественные концепции ориентированы на введение понятия инновационного потенциала как некоего описания состояния экономики или общества в целом. Вводимое понятие, как правило, объясняет источник роста и развития экономики, выявляет его сущность и закономерность, но не содержит методологических основ для количественной оценки инновационного потенциала.

Таблица 1

Сравнение различных концепций определения инновационного потенциала

Концепции определения ИП	Основное содержание	Достоинства	Недостатки	Применение
1	2	3	4	5
Качественная	Предел человеческих познаний о внутренних скрытых возможностях результативного использования изучаемого объекта, которые могут быть реализованы при идеальных условиях практической деятельности	Для понимания достаточно определения, не требует специальной методологии	Отсутствие интегральных показателей или отсутствие количественных оценок	Объяснение причин роста на уровне отрасли
Параметрическая	Способность и готовность объекта осуществлять инновационную деятельность – это наличие и сбалансированность структуры компонентов потенциала кадры, материально-техническая база, финансирование, научная информация, научные школы, интеллектуальная собственность, современные формы организации, научно-инновационная деятельность, готовность – это достаточность уровня развития потенциала	Эффективно реализуем в плановой экономике (в том числе при планировании внутри крупных предприятий). Дает комплексную оценку	Сложность проведения оценок, отсутствие прямых выводов для практического применения	Измерение достигнутого уровня научно-технического прогресса экономики в целом, предприятия
Диагностическая	Мера готовности выполнить задачи, обеспечивающие достижение поставленной инновационной цели, т. е. мера готовности к реализации проекта или программы инновационных стратегических изменений	Является ситуационным подходом, что повышает возможность практического применения	Применим в рамках выбранной стратегии, является стратегической, а не комплексной оценкой	Определение «разрывов», позволяющих выработать стратегию в конкретной ситуации

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
Дополнение диагностической рядом параметров	Включение в диагностику ИП показателей научно-технического потенциала материально-технических, кадровых, научно-теоретических, информационных, организационно-экономических и др.	Позволяет использовать единые объективные показатели вне зависимости от стратегии	Требует доказательств существования зависимости между выбранным параметром и стратегическим решением при изменении ситуации	Обоснование выявленных «разрывов» объективными причинами
Маркетинговая	Систематическое представление на основе экспертных оценок всех направлений деятельности предприятия – менеджмент, производство, научные исследования, финансы, маркетинг	Представляет показатели в привычных категориях	Интегральный показатель имеет высокую степень достоверности	Обоснование возможных маркетинговых решений
Деление на индустриально-экономическую и ресурсную составляющие	Способность страны, региона или предприятия осуществлять инновационную деятельность с целью экономического развития (роста) как качественную характеристику развития с грани, региона или предприятия и как готовность осуществлять такую деятельность как количественную оценку характеристик их внутреннего состояния. В соответствии с этим количественную характеристику можно определить как ресурсное обеспечение инновационного потенциала	Высокая степень достоверности оценки ресурсов, отсутствие влияния ресурсов на выявление возможных источников инновационного развития	Отсутствие критериев деления на собственно потенциал и ресурс для реализации потенциала, при недостатке ресурсов процедура оценки носит итеративный характер	Обоснование возможности инновационного развития

Интересным представляется подход к исследованию инновационного потенциала Г. Жица, который определяет его как максимально возможное количество экономических ресурсов, которое общество может вовлечь в сферу научно-технического развития общественного производства при заданном размере ресурсных ограничений и без сокращения размеров конечного потребления. Структура такого потенциала определена как состоящая из финансовых, материально-технических, трудовых и информационных ресурсов.

Однако такое определение не полностью описывает сущность инновационного потенциала – не учитывает всех положений современной инновационной концепции, в частности, о необходимости высвобождения ресурсов для развития, которое оценивается не максимально возможным вовлечением ресурсов, а максимально эффективным (Г. Менш).

В исследованиях сферы научно-технического потенциала (наиболее близкой категории к понятию инновационного потенциала в плановой экономике) привели к появлению определения, содержащего ключевые слова «способность» и «готовность» осуществления научно-технической деятельности. Экономический анализ данной категории и ее места в экономике нашел свое отражение в работах Г. Доброва, В. Громеки, Ю. Каныгина, К. Кожмуратова.

Отдельные вопросы научно-технического потенциала затрагиваются в статьях С. Глазьева, М. Ионова, В. Кудрова, Р. Лещинера, С. Симановского, Ю. Яковца. Научно-технический потенциал в этих работах представлен совокупностью родственных понятий: экономический, производственный, научный, научно-производственный, научно-технический потенциалы, потенциал регионального развития и др. Представители научных школ, поддерживающих данное направление, единодушны в том, что термин «научно-технический потенциал» употребляется для обобщения комплекса накопленных ресурсов и что задача состоит в формировании набора показателей, наиболее точно описывающих состав этого комплекса (отсюда и название – параметрический подход).

Наиболее корректное определение потенциала при параметрическом подходе дано Г. Добровым, включающим в себя понятия способности общества участвовать в научно-техническом прогрессе и возможности общества воспринимать научно-техническую революцию для целей своего развития. Аналогичный подход к категории «потенциал» сформулирован и в работах А. Румянцева и М. Минтаирова с соавторами, рассматривающих потенциал в региональном разрезе. С их точки зрения инновационный потенциал определен как способность и готовность региона осуществлять инновационную деятельность. При этом способность – это наличие и сбалансированность структуры компонентов потенциала: кадры, материально-техническая база, финансирование, научная информация, научные школы, интеллектуальная собственность, современные

формы организации, научно-инновационная деятельность, а готовность – это достаточность уровня развития потенциала.

И. М. Степновым, опирающимся на работы многих из указанных выше авторов, дан наиболее полный набор параметров научно-технического потенциала:

- совокупность научных знаний;
- кадры научной и инженерно-технической деятельности;
- материально-техническая база научно-технической деятельности;
- научная, техническая и другая информация;
- технология организации научной и научно-внедренческой деятельности;
- социально-экономическая организация научно-технической деятельности;
- методы управления научно-технической деятельностью;
- техника и технология, использующая принципы экологичности, ресурсосбережения, безотходности;
 - затраты (как элемент инвестиций) научно и инженерно-технической деятельности;
 - патентно-лицензионный фонд;
 - ценностный компонент научно-технической деятельности;
 - результаты (эффективность) НИОКР.

Предложенная структура научно-технического потенциала вполне применима и к инновационной части данного потенциала. В качестве дополнения к указанным параметрам можно использовать потребность в механизмах коммерциализации и обобщенные параметры рынка (чаще всего маркетинговые).

Однако указанный набор параметров ориентирован на необходимость государственного воздействия, сильной научной и промышленной политики, требует единой нормативной базы, поэтому в России в настоящее время параметрические концепции потенциала остаются невостребованными. Свою актуальность параметрические подходы сохраняют только на уровне крупнейших мировых технологических компаний.

Следующим в развитии концепции инновационного потенциала стало использование диагностических подходов. Для экономического развития объекта любого уровня (страны, региона, предприятия) формируется определенная стратегия или набор стратегий. Разработка стратегии включает шаги по выбору принципиального подхода, подготовки данных в соответствии с избранным подходом, собственно разработки стратегии и ее реализации. На всех этапах требуется информация об объекте управления, соответствующая стратегической концепции, информация, не соответствующая стратегической концепции, оказывается не только не нужной, но и мешающей реализации стратегии. Такую совокупность информации об объекте планирования и управления, соот-

ветствующую определенной стратегии и стали называть инновационным потенциалом. Диагностических подходов придерживаются авторы многих работ по стратегическому планированию – Г. Минцберг, М. Портер, К. Эндрюс, Дж. Куинн, П. Друкер, Г. Саймон, И. Ансофф, Э. Петтигрю и др.

Диагностические концепции инновационного потенциала в своем развитии опираются как на качественные концепции, так и на параметрические, поэтому в ряде диагностических концепций используется качественный подход, в ряде других – параметрический. Некоторые исследователи пытаются объединить оба подхода считая, что внешнюю среду и взаимодействие с ней надо оценивать по качественным параметрам, а внутренние характеристики объекта исследования – по количественным параметрам. Наиболее полно диагностический подход представлен в работах А. Поршнева, З. Румянцевой, Н. Саломатина, В. Гунина, В. Баранчеева, В. Устинова.

В российской экономической литературе об управлении зачастую выхватываются фрагменты из той или иной школы стратегий и представляются как самостоятельные исследования, что приводит к негативной оценке таких подходов среди практиков.

Инновационный потенциал вмещает в себя особенное содержание, характеризующее *реализационную* составляющую научно-технического прогресса. Не всякое научное исследование становится конкретным нововведением, имеющим практическое значение. В свою очередь, не каждое нововведение имеет столь заметную полезность, что обретает существенный масштаб распространения. Существуют определенные законы и механизмы формирования инновационных процессов, придающих потенциальным нововведениям тот или иной экономический масштаб. Эти законы и механизмы в значительной степени задаются характером экономического воспроизводства.

Процесс общественного воспроизводства в любой стране согласно теории включает в себя следующие классические фазы:



Фазы современного расширенного воспроизводства

На рисунке видно, что целевая функция любых нововведений в экономике заключена в конечном итоге в фазе потребления, потребности – двигатель и критерий нововведений. Во-вторых, материальной базой создания нововведений является фаза производства, стоящая в начале классического процесса воспроизводства.

Вступление в постиндустриальную эпоху внесло ряд качественных изменений в экономику и процесс ее воспроизводства. Начиная с середины XXв. в развитых странах мир постоянно имел место опережающий рост ресурсных вложений в науку, доля которых в национальном доходе поднялась с 0,5–1% до 3–5% в год. В отраслях, определяющих темпы научно-технического прогресса, быстро повышалась наукоемкость производства, измеряемая как отношение годовых затрат на НИОКР к стоимостному объему производства. Научно-технические сдвиги и инновационная деятельность стали явлением, постоянно присутствующим в экономическом развитии, и из фактора внешнего (экзогенного) к воспроизводству превратилась в фактор эндогенный. В целом процесс расширенного воспроизводства в развитых странах, благодаря тому что он базируется в каждом своем цикле на использовании более прогрессивных и более эффективных достижений науки и техники, стал устойчиво интенсивным.

Утвердились трактовки современного процесса расширенного воспроизводства как воспроизводства инновационного типа. Этот тип расширенного воспроизводства уже не достаточно анализировать только в традиционных координатах его классических фаз: производство – распределение – обмен – потребление. Возникла необходимость включать в воспроизводственный процесс еще одну фазу: фазу научной подготовки воспроизводства (см. рис. 1).

Таким образом, инновационный потенциал прежде всего есть характеристика *ресурсной* базы инновационного развития страны. При этом оцениваются материальные, людские и финансовые ресурсы, сосредоточенные в сфере науки и научно-технических разработок, а также масштаб и структура инвестиций, обеспечивающих превращение разработок в реальные нововведения, их экономическое освоение и широкое распространение. Ключевое значение имеет также оценка всей инфраструктуры инновационного развития, экономического механизма и иных институциональных условий, призванных способствовать созданию и коммерциализации научно-технологических нововведений.

Инновационный потенциал России оценивается экспертами приблизительно в 400 млрд долл. Мировой рынок высоких технологий приближается к 2,5 трлн долл. в год, из которых на долю США приходится 39%, Японии – 30, Германии – 16%. Доля России на этом рынке составляет всего 0,3%. По официальным данным, технологический баланс торговли интеллектуальной собственностью составил в 1999 г. 672 млн долл., в том числе импорт – 565 млн, экспорт – 107 млн долл. (табл. 2).

Опираясь на описанные выше подходы и сформулированные требования, определим инновационный потенциал как способность страны, региона осуществлять инновационную деятельность с целью экономического развития инновационного типа. В соответствии с предложенным определением под на-

учно-инновационным потенциалом региона понимается способность и готовность региона осуществлять научно-инновационную деятельность в академическом, прикладном, вузовском, заводском секторах науки и инновационной сфере, которые функционируют на данной территории.

Таблица 2

Баланс объектов сделок в торговле технологиями с зарубежными странами
(по данным Российского статистического агентства, 2000 г.)

Процентные доли объектов сделок в торговле технологиями РФ с зарубежными странами, 1999 г.						
Объект сделки	Экспорт			Импорт		
	Число сделок	Стоимость сделок, тыс. р.	Доля объекта сделок, %	Число сделок	Стоимость сделок, тыс. р.	Доля объекта сделок, %
Всего	621	3256006	100,0	334	21759376	100,0
В том числе по объектам сделок						
Патент на изобретение	7	485093,9	14,90	2	38439,9	0,19
Бесплатное изобретение	2	457,9	0,01	4	5408,4	0,02
Патентная лицензия	8	24992,5	0,77	21	430497,1	1,98
Ноу-хау	29	96207,7	2,95	13	260380,6	1,20
Товарный знак	5	1525,7	0,05	10	167323,7	0,77
Промышленный образец	9	10984,6	0,34	2	42593,0	0,20
Инжиниринговые услуги	249	1506267,9	46,26	169	13929938,7	64,02
Научные исследования	176	548422,9	16,84	14	116479,3	0,54
Прочие	136	582053,8	17,88	99	6768333,8	31,11

Научно-инновационный потенциал региона характеризуется показателями обеспеченности ресурсами научно-инновационной деятельности:

1) кадрами ученых и специалистов: численность, структура по отраслям знаний, квалификационный состав;

2) материально-технической базой: оснащенность рабочих мест по отраслям знаний, уровень прогрессивности используемого оборудования, материалов, реактивов;

3) финансированием: государственное, муниципальное, заказы промышленности, других отраслей;

4) научной информацией: научная литература, в том числе зарубежная, включение в российские и международные информационные сети;

5) научными школами: место и роль в отечественной и мировой науке;

6) интеллектуальной собственностью: количество и перспективность патентов по отраслям знаний;

7) современными формами организации научно-инновационной деятельности.

Большую часть научно-инновационного потенциала в регионе составляет научно-технический потенциал как способность и готовность региона совершать научно-техническую деятельность. Он, кроме указанных выше показателей, характеризуется эффективностью решения научно-технических проблем: временем процесса до выхода на рынок нового продукта (технологии), снижением издержек на его разработку и изготовление.

В настоящее время еще не преодолен процесс сокращения объемных параметров научно-технического потенциала в стране, ухудшения качественных характеристик (вымывание из научно-инновационной сферы научной молодежи, старение и потеря технической базы).

Имеющийся научно-инновационный потенциал остается неадекватным рыночным условиям по объему и структуре. Необходима его структурная перестройка на приоритетные направления научно-инновационной деятельности и приоритетные цели развития страны и региона. Эта задача может быть решена при государственной и муниципальной поддержке научных школ, объединении технической базы отдельных субъектов научно-инновационной деятельности, рационального их перепрофилирования и переориентации ресурсов с малоэффективных направлений деятельности на создание новшеств, обеспечивающих повышение конкурентоспособности продукции и преодоление технического отставания в некоторых отраслях экономики страны.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.1
ББК 4448.4

МОДЕЛЬ ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ

Г. Ф. Куцев

Переход российской экономики к рыночным отношениям потребовал новых решений в организации всей деятельности высшей школы, энергичного поиска механизмов приспособления вузов к реальной политической, экономической, социальной и демографической ситуации, новых источников финансирования, сбалансированного взаимодействия вузов с быстро формирующимся рынком образовательных и научных услуг, рынком труда специалистов; приспособления к условиям и потребностям многоукладной экономики.

К месту известная сентенция: «Если вы такие умные, то почему такие бедные».

Каждый вуз неизбежно должен реализовывать свою систему действий, перестраивать складывавшиеся десятилетиями направления подготовки специалистов, диверсифицировать традиционный набор образовательных услуг, осваивать маркетинг образовательной и научной деятельности, новые экономические механизмы взаимодействия с основными потребителями, партнерами.

Общее направление организационного развития большинства университетов в современных российских условиях – формирование и переход к новой модели вуза, многоступенчатой, гибкой и динамичной, открытой и территориально рассредоточенной, самодостаточной, эффективной. В известной мере, можно говорить о формировании университетов нового типа, самобытных, учитывающих в своей практической деятельности, организационной структуре особенности и запросы регионального социума.

Это цели стратегического менеджмента, которые реализуются в повседневной практической деятельности. Каким образом, с какой скоростью, за счет каких источников – это уже вопросы тактики управления.

Прежде всего, руководство университета должно внимательно проанализировать потребности регионального сообщества в образовательных услугах и научных исследованиях, потребности в переподготовке и повышении квали-

фикации специалистов и с учетом выявленных тенденций оперативно настраивать и перестраивать организационную структуру вуза.

Одним из направлений модернизации образования является формирование крупных университетских комплексов. Не исключая интеграции университета с другими учебными заведениями города и региона, более оптимальный вариант мы видим в постепенном достраивании его до университетского комплекса путем создания новых учебных, научных, инновационных и других структур и подразделений. Именно с этим стратегическим замыслом и связан большой объем организационных инноваций в Тюменском госуниверситете в последние годы: организация новых кафедр и центров, новых филиалов и представительств, формирование научно-исследовательских, консалтинговых, внедренческих структур. Некоторые из них, созданные по университетским предложениям, на ресурсы университета и на его площадях отпускаются в «свободное плавание». Они выполняют важные функции по обслуживанию народного хозяйства области, региона да и самого университета.

В процессе выстраивания университетского комплекса важно не просто обеспечивать организационную гибкость, создавая и поддерживая новые структуры, но и при необходимости без сожаления расставаться с отжившими, неэффективными специальностями и специализациями, кафедрами и лабораториями, центрами и филиалами.

Реальности современной жизни заставляют критически оценивать сложившиеся организационные структуры вуза, не позволяющие оперативно решать новые проблемы, находить варианты их эффективного разрешения. Нужны новые управленческие структуры, целенаправленно занимающиеся маркетингом, договорными отношениями, вузовской собственностью, трудоустройством выпускников, формированием имиджа вуза в общественном мнении населения региона, в органах власти, крупном бизнесе. Необходимо серьезно заниматься рекламой, работать со средствами массовой информации и многое другое. Традиционная факультетская и кафедральная структура высшего учебного заведения также не всегда гибка и эффективна, в особенности при решении научных или учебных программ, задач на стыке нескольких направлений.

Новые условия, в которых приходится действовать вузам, требуют пересмотра традиционных схем управления. На большом факультете с несколькими специальностями и направлениями подготовки традиционная схема – декан и его заместители, выполняющие свои управленческие функции в перерывах между занятиями, – уже не может быть эффективной. По мере создания необходимых материальных и финансовых условий приходится идти по пути укрупнения факультетов, организации на этой основе новых, нетрадиционных для российской высшей школы, структур – институтов, школ, научно-учебных центров и т. п. со значительным расширением их самостоятельности.

Новая модель университета предполагает открытость и многоступенчатость организационной структуры. Следует всемерно поддерживать включение в состав университета или организацию в нем академических гимназий для одаренных школьников, ориентированных на университетское образование, колледжей с выпуском бакалавров по направлениям подготовки в университете, центров переподготовки и повышения квалификации специалистов, лингвистических центров для языкового обучения различных групп населения, Интернет-центров, библиотечно-информационных центров.

Анализ мировой образовательной практики, отечественного опыта позволяет выделить четыре основные модели высшего учебного заведения, каждая из которых обладает своими очевидными преимуществами и недостатками в определенных условиях. Формирование той или иной модели определяется множеством самых различных факторов национального, исторического, демографического, социально-экономического, геополитического порядка.

Первый тип. Вуз, в основном университет, с научно-исследовательской ориентацией. К этому типу относятся столичные университеты, университеты, интегрированные с научно-исследовательскими структурами, предприятиями военно-промышленного комплекса, ведущие университеты крупных регионов страны. При этом стоит иметь в виду, что в высшей школе России сосредоточено около 50% специалистов с учеными степенями. Однако на сегодняшний день из 607 государственных вузов только 390 выполняют исследования и разработки, причем 30 крупнейших из них проводят около половины всего вузовского объема исследований. В рамках модернизации российского высшего профессионального образования предлагается выделить такие вузы, как федеральные исследовательские университеты, создать необходимые условия для реализации исследовательских функций в них. Конечно, это разумная идея, заслуживающая поддержки. Возражения университетской общественности связаны главным образом с опасениями, что финансовая поддержка таких вузов пойдет за счет других высших учебных заведений.

Второй тип. Учебно-исследовательские вузы, в которых относительно полноценно представлены учебные и научные функции. К этому типу относятся большинство региональных классических университетов и академий. Это самый распространенный в современной России тип высшего учебного заведения, на который приходится основной объем подготовки молодых специалистов для самых различных сфер экономики и культуры и объем научно-исследовательской, инновационной деятельности.

Третий тип. Вузы, ориентирующиеся на сложившиеся приоритеты интересов потребителя в основном в области образовательных услуг. К такому типу следует отнести многие отраслевые вузы, особенно сельскохозяйственного и пе-

дагогического профиля, негосударственные вузы, ориентированные на текущие потребности платежеспособного населения и реализующие в больших объемах программы второго высшего образования без создания соответствующих кафедр и научных лабораторий.

Четвертый тип. Учебный комплекс высшего профессионального образования, нацеленный на междисциплинарное обучение в условиях реализации модели непрерывного образования, использующий современные технологии дистанционного обучения и привлекающий в значительных масштабах ресурсы других вузов. Как правило, в этой группе оказываются продвинутые колледжи, которые берутся осваивать программы высшего профессионального образования.

В условиях современной российской нестабильности для динамично развивающегося вуза необходима не только ориентация на определенный тип его, но и формирование своего рода гибридов из вышеприведенных моделей, гибкое реагирование на все сколько-нибудь значительные изменения в региональном сообществе с преобладанием прагматического подхода.

Но в любом варианте идет серьезная трансформация особенно крупных вузовских структур: они все больше отходят от вертикальной модели, в которой управление и связь строятся по предельно простой схеме: администрация – факультет – кафедра. Все больше используется матричная, или, как ее еще называют, дивизионная, модель вуза, где формируются более крупные, с большой степенью самостоятельности структуры, часто территориально обособленные подразделения в виде филиалов, вспомогательных и обслуживающих единиц. Такие мультиполярные университеты все больше приобретают облик образовательных консорциумов и корпораций.

Вузы вынуждены корректировать свою деятельность с учетом новых реалий российской жизни, и прежде всего – существенного снижения финансовой поддержки со стороны государства. Но, как говорится, «нет худа без добра». Государство, снизив уровень финансовой поддержки вузов, существенно ослабило и свою управленческую, контролирующую функцию, что позволило университетам не на словах, а на деле реализовать принципы автономности, новые подходы к организации всей, и прежде всего предпринимательской, деятельности, использовать опыт зарубежных вузов, которые уже давно «варятся» в котле рыночной экономики.

Недостаточное финансовое обеспечение высшей школы со стороны государства заставляет ее все больше ориентироваться на рынок образовательных услуг, что не могло не привести к изменениям самой концептуальной основы государственного образовательного учреждения. Многие вузы стали постепенно приобретать черты предпринимательского образовательного бизнеса. Именно с учетом этих новых для российской высшей школы тенденций воз-

нико предложение о статусе государственной образовательной организации. Некоторые зарубежные авторы вводят даже термин «университет-предприятие» и дают ему такое определение: «предприятие» охватывает как экономические, так и академические изменения таким образом, что ученые выживают, но подчиняются новым системам конкуренции и требуемому коэффициенту полезного действия... Деньги – ключевой момент, но это также и средство для выполнения более фундаментальной миссии: повысить престиж и конкурентоспособность университета как самоценной конечной цели» (Макбурти Г. Глобализация: новая парадигма политики высшего образования // Высшее образование в Европе. 2001. № 1).

Реальность такова, что в Россия формируется рынок образовательных услуг, имеющий определенное сходство с рынком других услуг. Для образовательных услуг характерны как общие свойства услуг нематериальной сферы, так и специфические, присущие только данному классу.

В новых экономических условиях учебные заведения вынуждены учитывать все эти особенности образовательных услуг, их отличия от прочих услуг нематериальной сферы при проведении маркетинговой политики, что в значительной степени подталкивает образовательные учреждения к поиску новых образовательных технологий, новых методов обучения, новых методов управления, в том числе к решению задач оценки и управления качеством подготовки. Это, в свою очередь, требует соответствующих четких методик оценки качества подготовки специалистов, оценки рыночной потребности в определенном уровне качества, «прозрачных» критериев управления и т. д. Не случайно, большинство вузов озабочены созданием внутривузовских систем оценки качества подготовки молодых специалистов. С 2004 г. такая внутривузовская система становится обязательным требованием при аттестации и аккредитации вуза.

Трактовка образования только как оказания образовательных услуг приводит к самым неожиданным последствиям. В печати уже обсуждается правомерность отчисления студентов за академическую неуспеваемость при обучении на договорной основе. Если потребитель оплачивает затраты на образовательные услуги, то может учиться до бесконечности. Кстати, в вузах Австрии, где до недавнего времени высшее образование было практически бесплатным, ввели плату за обучение, в том числе и по такой причине, что немалое число студентов обучалось значительно дольше установленных сроков – до 10 лет и более.

В новых условиях изменилась и сама парадигма организации высшего образования: не только готовить кадры специалистов, как принято было в советской высшей профессиональной школе, но и удовлетворять потребности населения в образовательных услугах. Поэтому, сточки зрения теории управления, можно рассматривать университет как предприятие с коллективом специ-

алистов, соответствующей материальной базой, которое создает, тиражирует и предлагает населению специфические услуги, имеющие свою стоимость и пользующиеся спросом на рынке. По данным вице-премьера российского правительства Кудрина, российские вузы зарабатывают в год порядка 2 млрд р. Это при том, что весь федеральный бюджет образования составил в 2002 г. всего 75 млрд р.

Работа на рынке образовательных услуг неизбежно приводит к тому, что вузы оказываются в отношении конкуренции, соперничества. Следовательно, возникает проблема повышения конкурентоспособности. Такой термин мы привыкли применять, когда речь идет о товарах, услугах предприятий и организаций в различных секторах экономики. Однако при оценке деятельности учебных заведений он не используется, более того, режет слух.

Это вызвано, во-первых, тем, что оказываемые вузами услуги являются услугами особого рода, они имеют глубокую социальную направленность как в сфере образовательной, так и в производстве нового научного знания, методической и научно-технической продукции. Скажем так: в производстве нового научного знания партнерские дискуссии, обмен новой научной информацией имеют куда большее значение, чем отношения соперничества, конкуренции. А ведь образование и оказание образовательных услуг в вузе идут вместе с процессом создания нового научного знания.

Как правило, каждый вуз имеет уникальную историю, устоявшиеся традиции, сложившиеся за долгие годы представления об уровне образования. Многие часто и не нуждаются в дополнительной рекламе, они тщательно оберегают свой имидж, а изменения в статусе, конкурентоспособности в лучшую или худшую сторону не отслеживаются в общественном мнении да и специалистами. Срабатывает эффект имиджевой инерции, традиционность мышления.

Продолжает сказываться инерция традиций прошлой плановой экономики, где практически отсутствовала объективная оценка положения вуза в образовательной системе региона, страны, так как всеобщее централизованное планирование во многом определяло роль и место каждого из них в системе образования, ограничивая его деятельность жесткими рамками плана. В изменившихся экономических условиях нельзя сохранить прежние подходы. Сложившиеся за долгие годы положительное общественное мнение, общественное и профессиональное признание являются необходимым, но недостаточным условием конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг. От набора и качества предоставляемых услуг, от соответствия их требованиям рыночной ситуации зависит сегодняшнее положение вуза, его финансовая стабильность, динамика обновления его основных фондов, положение профессорско-преподавательского состава и всех сотрудников вуза.

Несмотря на важность такой категории, как конкурентоспособность, в литературе пока не сложилось более или менее единого терминологического подхода к этому понятию даже применительно к деятельности коммерческих структур, не говоря уже о вузах.

Очевидно, при практической реализации такой схемы возникает проблема выбора системы показателей, характеризующих отдельные элементы понятия «конкурентные способности вуза». Решение этой проблемы осложняется тем, что большое число показателей затрудняет анализ, а рассматривать малое их число нецелесообразно, так как теряется много полезной информации.

В Тюменском государственном университете разработана следующая схема.

Основные показатели, характеризующие конкурентоспособность
высшего учебного заведения

Составляющие конкурентоспособности вуза	Единичные показатели конкурентоспособности вуза
Финансово-экономическая	Коэффициент обеспеченности одного студента денежными средствами всех источников финансирования, коэффициент рентабельности предпринимательской деятельности, коэффициент обеспеченности одного преподавателя денежными средствами всех источников финансирования, коэффициент соотношения внебюджетных и бюджетных источников финансирования
Маркетинговая	Ценовая конкурентоспособность услуг, качество услуг, количество направлений обучения магистерского уровня, количество программ МВА, коэффициент эффективности рекламы
Материально-техническая	Фондовооруженность труда, коэффициент годности основных средств, коэффициент обеспеченности учебно-лабораторной базой, коэффициент обеспеченности инструментальной базой, коэффициент информатизации, коэффициент обеспеченности библиотечными фондами, коэффициент обновляемости библиотечных фондов, коэффициент обеспеченности площадью читальных залов, коэффициент обеспеченности иногородних студентов жилой площадью общежитий, коэффициент обеспеченности спортивной базой
Кадровая	Уровень квалификации научно-педагогических кадров; коэффициент перспективности кадрового обеспечения; продуктивность докторских спецсоветов; продуктивность кандидатских спецсоветов; коэффициент выработки одного научно-педагогического работника по научно-исследовательской деятельности; коэффициент связи с академической наукой; коэффициент интенсивности издания учебников, учебных пособий и монографий; среднемесячная заработная плата персонала; коэффициент стабильности кадров; уровень трудовой дисциплины

В современных условиях в работе по обеспечению финансовой устойчивости вуза основное внимание уделяется привлечению по самым различным каналам дополнительных средств. В последние годы после дефолта (1998) финансирование из федерального бюджета постоянно нарастает, но, тем не менее, остается на уровне 14–15% общих доходов Тюменского государственного университета. В большинстве российских вузов такие поступления составляют не менее половины общей годовой сметы доходов. Заметим, что в большинстве продвинутых стран даже частные вузы получают большую государственную финансовую поддержку, чем государственные вузы в России.

Вся финансовая политика вуза определяется необходимостью создания системы устойчивого финансирования, позволяющей в полной мере обеспечивать материальными ресурсами учебный процесс, научные исследования, активно развивать материально-техническую базу университета, обеспечивать необходимый уровень социальной поддержки членов коллектива, иметь резервный запас финансовых ресурсов.

Сегодня существует реальная угроза размывания и ликвидации финансовой самостоятельности вузов. Пытаясь достичь своих целей, органы Федерального казначейства нередко парализуют работу образовательных учреждений, особенно в начале финансового года, который, как известно, не совпадает с учебным годом. Любая хозяйственно-финансовая операция сопровождается все большим объемом бумаг, требующих согласований. Потеря оперативности в финансово-хозяйственной деятельности существенно снижает статус вуза в условиях рыночной экономики, особенно в отношениях с коммерческими организациями.

Можно прогнозировать, что ограничение финансовой самостоятельности приведет к свертыванию значительной части предпринимательской деятельности вузов. Они вынуждены будут либо перейти к «серым» схемам, либо к организации негосударственных образовательных учреждений. На принципах негосударственных учреждений будут организованы самые высокодоходные структуры вузов, на которых в основном и держатся их бюджеты. Все это приведет к резкому снижению внебюджетных доходов вузов и, следовательно, к необходимости увеличения финансирования вузов из государственного бюджета. И чем больше государство будет ограничивать финансовую самостоятельность вузов, тем дороже они будут обходиться государству при тех же самых параметрах своей деятельности.

В крупных вузах со сложной структурой возникают непростые проблемы управления финансовыми ресурсами. Здесь самые сложные вопросы: как обеспечить заинтересованность каждого руководителя, сотрудника в привлечении внебюджетных средств, до какой степени без ущерба для устойчивого разви-

тия вуза может идти процесс децентрализации управления. Возможны два основных подхода со множеством промежуточных.

Первый – децентрализованный вариант, при котором большая часть ресурсов (до 80 процентов) остается в распоряжении руководителей структурных подразделений – факультетов, институтов, структурных подразделений – и только 10–20% отчисляются в централизованный фонд для решения общеузовских задач.

Второй – централизованный вариант, когда все внебюджетные поступления накапливаются на счетах университета и только 10–15% зачисляются на субсчет факультета, института. Этими финансами распоряжается руководитель структурного подразделения вуза, и они используются в основном на приобретение оборудования, вычислительной техники, оплату командировок, приобретение литературы, материальную помощь и премирование отдельных сотрудников.

Централизация большей части внебюджетных поступлений позволяет принципиально по-иному проектировать развитие вуза, дает возможность разделить бюджет на две части: бюджет функционирования и бюджет развития. В идеале на поддержание режима нормальной работы университета следует направлять 60–70% общей доходной части бюджета, а 30–40% целенаправленно использовать на дальнейшее развитие вуза.

Вуз в любых условиях плановой централизованной или либеральной рыночной экономики остается по характеру своей деятельности большим коллективным хозяйством, где большинство работников недостаточно мотивированы на достижение целей, стоящих перед вузом в целом. Эта незаинтересованность рядовых исполнителей в их достижении остается общей чертой от утопических коммун Роберта Оуэна до советских колхозов и израильских кибуцев. Данная специфика коллективной работы еще как-то терпима в условиях централизованного планирования и управления, хотя требует для компенсации серьезных управленческих усилий и постоянного наращивания чиновничьего аппарата, что, тем не менее, никак не является спасением от низкой эффективности, а то и полного развала.

Не секрет, что в российской жизни всегда, а в нынешней в особенности, многое строится на неформальных отношениях людей. Поэтому и важно, чтобы каждый член коллектива понимал, где и как можно заработать, откуда привлечь для всего коллектива дополнительные средства, видел бы в такой работе свой непосредственный интерес. Такой интерес имеется тогда, когда преподаватель вуза организует свое дело, занимается репетиторством, консультирует, выполняет по индивидуальным договорам научно-технические разработки, проекты. Образно говоря, работает, как фермер, оставаясь под крышей «ву-

зовского колхоза», используя его ресурсы, лабораторную базу, компьютерную технику, реактивы и многое другое. Конечно, сам он начинает неплохо зарабатывать, но крепче ли от такой деятельности становится университет? На первых порах рыночных преобразований многое делалось именно по такой схеме: на научно-технических разработках сколачивался первоначальный капитал, и, если дело шло удачно, то человек уходил в фирму.

Высший управленческий пилотаж в университетском сообществе как раз и заключается в том, чтобы использовать личную инициативу, способности, в том числе и предпринимательские, особенно пробивных профессоров, в интересах всего университета, сохраняя высокую мотивацию каждого отдельного участника любого коллективного проекта.

Отечественные социологи уже заметили принципиально новую ситуацию, которая складывается в работе многих преподавательских коллективов в условиях рыночной экономики. Особого внимания заслуживает явление полифункциональной и многопрофильной деятельности достаточно большого числа вузовских преподавателей. Оно заключается в том, что многие из сотрудников оказываются включенными в самые разные сферы деятельности: преподавание и научная работа, преподавание и бизнес, преподавание и консультирование, преподавание и политическая деятельность, преподавание и журналистика, преподавание и менеджмент в органах законодательной и исполнительной власти самого различного уровня. Причем вся эта деятельность осуществляется не на общественных началах, как это было принято в прежней системе координат, а на самом серьезном профессиональном уровне и с хорошим материальным вознаграждением, часто превышающим заработок по основному месту работы.

Такая многопрофильная и полифункциональная деятельность формирует, по сути, новый тип вузовского работника. Совмещение различных функций расширяет профессиональные горизонты вузовского преподавателя, делает его более гибким, восприимчивым к новым реальностям. Именно такие работники вузов, в первую очередь, формируют имидж высшего учебного заведения, им есть что предложить представителям и деловых кругов, и органов власти; они более востребованы в повседневной жизни. И вместе с тем, они не отрываются от вуза, так как университет является своего рода их визитной карточкой, стартовым капиталом, первопричиной высокой востребованности.

Самое главное – всемерное поощрение, моральное и материальное, сотрудников университета, принимающих непосредственное участие в организационных, научных, финансовых проектах, особенно инновационных, дающих университету дополнительные возможности привлечения средств. В Тюменском университете установлено твердое правило, которое исполняется немед-

ленно в отношении всех без исключения сотрудников: десять процентов привлеченных по инициативе того или иного сотрудника внебюджетных средств зачисляется на его личный лицевой счет в Фонде социальной защиты.

Многофункциональная деятельность современного вуза невозможна без развитой материальной базы, включающей самую различную производственную, обслуживающую и социальную инфраструктуру. По своим параметрам такая материальная база сравнима с инфраструктурой крупного предприятия и, соответственно, нуждается в квалифицированном профессиональном управлении.

В нашей стране материальная база большинства вузов формировалась и продолжает формироваться стихийно. Можно сказать так – это наша национальная особенность. Органы власти разного уровня во все времена прекрасно понимали и понимают необходимость создания для вузов соответствующей материальной базы, однако бюджетные возможности всегда были достаточно ограничены, и целевым образом, по специальным программам, формировалась материальная база немногих российских вузов. Чаще всего они пользовались приспособленными помещениями. При обострении проблемы обеспеченности учебно-лабораторными аудиториями, социальной инфраструктурой вузу передавались дополнительные площади, которые также приспособлялись для учебных, научных или иных целей. Предпринятые в шестидесятые-семидесятые годы попытки переноса сложившихся университетов, политехнических и сельскохозяйственных вузов на новые градостроительные площадки в основном остались нереализованными, и вузы оказались разорванными на старые и новые части, что, разумеется, только обострило проблемы их управления. В условиях реформирования экономики централизованные возможности государства по развитию материальной базы вузов сократились многократно.

При анализе материальной базы любого вуза, его собственности обнаруживается, что она сформирована из самых различных источников. Оговоримся, что до начала реформ вопросы собственности не имели практически принципиального значения, и объекты вузовской собственности, созданные за счет местных бюджетов, средств коллектива или переданные вузам в оперативное управление, автоматически становились общегосударственной или федеральной формой собственности. Однако процессы реформирования, разграничения полномочий между органами власти разного уровня провели основательные линии размежевания государственной и муниципальной собственности. В настоящее время идет размежевание земель государственного и муниципального фонда в границах городских образований. На практике это уже привело и приведет еще к различным коллизиям в использовании вузами собственности, земельных участков. Поэтому не случайно, что многие вузы создают специальные комиссии по управлению собственностью, используют геоинформационные си-

стемы, накапливают специализированные банки данных, т. е. вопросы управления собственностью и земельными участками стали одними из важнейших направлений деятельности вузовского менеджмента.

При масштабах вузовских основных фондов, определяемых сотнями миллионов, а то и миллиардами рублей, постоянном изменении правил игры со стороны государства управление основными фондами становится важной и достаточно сложной задачей, которую могут выполнять только специально подготовленные профессионалы, используя современные информационные технологии.

В настоящее время в материальной базе вузов или в структуре основных фондов можно выделить следующие виды собственности.

1. *Федеральная собственность*, переданная вузу в оперативное управление учредителями высшего учебного заведения – Министерством образования Российской Федерации, другими Министерствами. По логике, именно Министерство образования, являясь исполнительным органом государственной власти, должно и распоряжаться этим видом собственности. Однако на местах опекают федеральную собственность региональные агентства Минимущества РФ, которые не всегда учитывают специфику деятельности вузов.

Собственность субъектов федерации, переданная вузу для выполнения уставных задач на условиях оперативного управления или долгосрочной аренды. В основном, это здания средних специальных учебных заведений, школ, спортивные сооружения, жилье и т. п. Особенно ускорились такие процессы в условиях интеграции профессиональных учебных заведений, их передачи с федерального на региональный уровень управления и финансирования. Этому способствует и то, что по закону дательству власти субъектов федерации, муниципальных образований имеют право передавать учебным заведениям освобождающиеся здания в долговременную безвозмездную аренду.

Собственность муниципальных образований, переданная вузу в долгосрочную аренду. В основном, это здания и сооружения, выделенные городскими властями для организации филиалов и представительств вузов.

Здания, сооружения, транспортные средства, базы практики, арендованные у коммерческих организаций.

Имущество, переданное вузу различными предприятиями и организациями, физическими лицами, или приобретенное на внебюджетные средства вуза.

Рассмотрим структуру собственности, составляющей основные фонды или материально-техническую базу высших учебных заведений, на примере конкретного вуза – Тюменского государственного университета.

Для оценки процессов диверсификации источников формирования основных фондов, собственности, материальной базы вузов интересно рассмотреть источники их активной части. Именно они в решающей степени опреде-

ляют динамику развития вуза, качество выполнения учебной и научной работы (приборы, оборудование, особенно компьютерная и мультимедийная техника, библиотечные фонды, электронные носители информации, транспортные средства и т. п.).

Структура основных фондов (недвижимости)
Тюменского государственного университета на начало 2003 г.

№		Общая площадь зданий, %	Балансовая стоимость, %
1	Федеральное имущество	66,97	45,22
2	Собственность Тюменской области	6,51	10,05
3	Муниципальная собственность	0,75	0,04
4	Собственность коллектива	23,13	44,66
5	Во временном безвозмездном пользовании	2,62	–
6	Всего недвижимости в составе основ- ных фондов	100,0	100,0

Структура активной части основных фондов Тюменского университета
на начало 2003 г., %

№	Наименование имущества	Федер. собств.	Регион. собств.	Собственность коллектива
1	Учебное оборудование	21,0	16,8	62,0
	в т. ч. компьютеры и оргтехника	6,5	23,8	69,6
2	Транспорт	18,5	10,9	65,2
3	Библиотечные фонды	35,2	4,2	60,5
4	Прочие	6,6	20,8	72,4

Активная часть основных фондов, определяющая темпы модернизации и качество российского высшего профессионального образования, создается, в основном, за счет внебюджетных источников финансирования. Этот динамичный процесс наращивания активной части основных фондов в различных вузах происходит по-разному, даже при одинаковых условиях привлечения внебюджетных источников финансирования, и зависит в решающей мере от политики руководства вуза.

Дальнейшая модернизация российской высшей школы требует безотлагательного решения ряда проблем, касающихся правового регулирования экономических вопросов, прежде всего отношений собственности. Из-за некоторых коллизий правовых норм вузы не могут эффективно распоряжаться своим имуществом. Дело в том, что все здания, построенные за счет внебюджетных источников, приобретенные на такие ресурсы приборы, оборудование, книги, транспортные средства, уже не являются, по сути, государственной формой соб-

ственности. Однако некоторые чиновники считают, что такая собственность создается за счет использования федеральной собственности, трудом менеджеров и сотрудников в рабочее время, оплаченным из федерального бюджета. Поэтому она должна быть государственной и никакой другой. Такой же точки зрения придерживаются и некоторые ученые, полагающие, что поскольку образовательное учреждение остается государственным, то до изменения в установленном законом порядке его организационно-правовой формы закрепленное за учреждением или приобретенное им по иным основаниям имущество следует относить к государственному имуществу. Согласно Гражданскому кодексу, имущество, которое образовательному учреждению выделяет учредитель, закрепляется за ним на праве оперативного управления. Предусмотрено, что если в соответствии с учредительными документами учреждению предоставлено право осуществлять приносящую доходы деятельность, то доходы и приобретенное за счет таких доходов имущество поступают в самостоятельное распоряжение учреждения и учитываются на его отдельном балансе.

Вопрос заключается в том, можно ли квалифицировать это право, как право хозяйственного ведения, право собственности коллектива вуза на соответствующее имущество? По законодательству образовательное учреждение не может быть полным собственником. Что касается разделенной собственности, то такой модели наше законодательство не предусматривает. Вузам предлагается здания, построенные за счет внебюджетных источников финансирования, оформлять в оперативное управление. Выходит, что само здание должно быть государственным или частным. Подобные правовые коллизии ведут либо к возникновению параллельных теневых негосударственных образовательных структур, использующих ресурсы государственного вуза, либо значительному увеличению затрат на текущее потребление.

Необходимо в интересах государства, высшей профессиональной школы устранить противоречия в российском законодательстве на сей счет и законодательно утвердить статус собственности коллектива.

В Гражданском кодексе в статье, определяющей виды собственности, перечислены государственная, частная и другие виды собственности. Видимо, советский период российской истории сформировал настолько стойкую идиосинкразию на коллективную собственность, что законодатели не могут принять во внимание совершенно очевидные вещи: необходимость в интересах реформирования и дальнейшего развития общества, государства, высшей школы закрепить статус коллективной, корпоративной собственности, заработанной и накопленной трудом коллектива, его менеджеров, определиться в конце концов, какое отношение к этой собственности имеет каждый член коллектива, каким образом ею может распоряжаться руководство вуза. Сегодня ее нельзя даже оформить в залог на необходимый кредит для дальнейшего развития ву-

за. Возможно, доходы, получаемые от использования такой собственности, будут формировать негосударственные пенсионные фонды, обеспечивать социальную защиту членов вузовских коллективов и т. п.

Другая важнейшая проблема экономики высшей профессиональной школы – это налоговая политика по отношению к ней со стороны федерального центра, субъектов федерации, муниципальных образований. Прежде всего, стоит отметить, что сами вузы при успешной и эффективной предпринимательской деятельности стали достаточно крупными налогоплательщиками. Достаточно отметить, что за 2002 г. Тюменский госуниверситет получил из федерального бюджета 77,3 млн р. и из областного бюджета – 10 млн р. в основном для подготовки специалистов по заказу администрации и на научные исследования. В том же году Тюменский госуниверситет перечислил в бюджеты различных уровней 116,4 млн р., в том числе подоходный налог составил 28,6 млн р., единый социальный налог – 89,4 млн р., а также налог на добавленную стоимость, другие налоги и сборы. Так что предпринимательская деятельность вузов оказывает немалую поддержку государственному бюджету, и считать вузы иждивенцами государственного бюджета, стремиться к урезанию бюджетного финансирования под видом оптимизации государственных расходов, а тем более, вводить для высшей школы новые налоги, вряд ли разумно. Было бы справедливо установить так называемый нулевой вариант, т. е. оставлять в распоряжении вузов ту часть налогов и сборов, которая превышает общее финансирование из бюджета.

Все налоговые льготы для высшей школы, установленные базовыми законами Российской Федерации «Об образовании» и «О высшем и послевузовском образовании», оказались нивелированы первой частью Налогового кодекса, где указывается, что налоговые льготы могут предусматриваться только законодательством о налогах и сборах. Таким образом, значительная часть внебюджетных доходов вуза, полученная за счет образовательных услуг, выполнения научно-исследовательской работы, предпринимательской деятельности вузовских структур, относится в разряд прибыли и, соответственно, облагается налогом на прибыль.

На федеральные власти ориентируются и местные законодатели, вводящие налог с продаж в студенческих и школьных столовых и буфетах, транспортный налог и т. п.

В условиях, когда техническое переоснащение вузов становится уже проблемой национальной безопасности, приобретение новой техники за счет внебюджетных источников должно не только полностью освободиться от любых налогов и таможенных сборов, но и частично инвестироваться из бюджетных источников. Это мощно подтолкнет процесс технической переоснащенности российских вузов.

Государство после десятилетнего перерыва декларировало свое возвращение в сферу образования. Несколько улучшилось бюджетное финансирование вузов, впервые после многолетнего перерыва появились в бюджете небольшие средства на капитальный ремонт, приобретение приборов, учебников, организацию учебных практик и т. п. Если вспомнить известную формулу «не можешь дать хлеба – дай свободу», можно так афористически оценить эти процессы. Давая вузам вместо полноценного каравая небольшие бутерброды, государство посягает на основополагающие свободы вузовских коллективов, их автономность, которая является важнейшим достижением цивилизации. Это не может не беспокоить вузовскую общественность, так как слишком дорогой ценой досталось в девяностые годы сохранение уровня российской высшей школы.

Жизнь доказала, что чем меньше университет имеет свобод, тем больше для достижения тех же самых результатов приходится тратить государственных средств. Сильная программа поддержки вузов, их активной предпринимательской деятельности экономически выгодна государству, государственному бюджету.

УДК 4448.951
ББК 378

ИНТЕГРАЦИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ТРЕБОВАНИЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

**М. А. Черепанов,
И. В. Осипова**

Одним из перспективных направлений совершенствования системы образования является интегративный подход. Развитие этого направления стало особенно актуальным после того, как в педагогической науке и практике были осознаны такие его недостатки, как раздробленность, бессистемность, противоречивость, механическое соединение некоторых компонентов, нарушение непрерывности.

Они возникли как следствие излишней дифференциации. В этих условиях интеграция стала применяться как средство преодоления избыточной дифференциации, реализуемой в системе образования.

Теория интеграции возникла первоначально как философская теория. Затем она легко и быстро захватила многие науки и превратилась в межнаучную теорию. И с конца 80-х годов ею стали заниматься педагоги.

Такое внимание к теории интеграции объясняется ее возможностями. Например, в образовании она выполняет множество самых разнообразных

функций. Во-первых, с ее помощью можно уплотнить, откорректировать содержание. Во-вторых, можно соединить разрозненные части, формируя у студента целостную картину познаваемых предметов, явлений и свойств. В-третьих, посредством интеграции можно обеспечивать профессиональную направленность обучения. Делается это за счет выбора системообразующего фактора интегрируемых компонентов.

Изучив опыт применения интегративного подхода к различным сторонам педагогической теории и практики, мы нашли возможным использовать его в целях развития профессионально-педагогического образования. Именно этот вид образования подразумевает необходимость интеграции специального технико-технологического и психолого-педагогического компонентов профессиональной подготовки. Интеграция специальных технических, технологических и педагогических знаний и компетенций фиксируется как принцип этого вида образования, который определяет его содержание. Необходимость интеграции определяется профессиональными функциями, которыми должен обладать педагог профессионального обучения.

Под интеграцией в философии понимают образование новой системы научных знаний, в которой отдельные элементы приобретают специфические свойства, определяемые всей целостной системой. В то же самое время высказывается сомнение относительно самой возможности создания такой системы [18]. Поэтому рассматривая идею всеобщей науки как методологическую идею познания и проектирования, философы понимают под интеграцией процесс становления целостности, связанный с обменом идеями, понятиями, методами, взаимопроникновением структурных элементов различных отраслей знания, ведущим к уплотнению и концентрации знаний, расширению его эвристических и познавательных возможностей [1; 3; 7; 9].

Интеграция в научном знании отражается в учебном процессе:

а) как результат:

- в факте наличия интегративных и комплексных дисциплин в учебных планах;
- в виде учебных дисциплин, соответствующих комплексным научным дисциплинам;
- в виде учебных дисциплин, интегрирующих знания из нескольких научных дисциплин;

б) как процесс:

- в виде путей формирования комплексных и интегративных учебных дисциплин;
- в виде механизмов интеграции в учебном процессе.

Перспективной целью интеграции в педагогике призвано формирование комплексно-всесторонней системы знаний путем создания комплексных программ [19].

Интеграция в педагогике – это процесс, средство и результат взаимосвязи объектов [16]. В данном случае мы используем все эти аспекты интеграции: и как средство создания интегративных курсов, и как процесс (методика построения интегративных курсов), и как результат (сами интегративные курсы).

Следует отметить наличие и других трактовок интеграции в педагогике: это либо создание обязательно целостной системы [2; 11; 13; 16], либо создание любой системы от суммативной до целостной [4], либо установление координации, комплексности, дополнительности [15]. Полностью отвергая интеграцию как создание суммативной системы, мы придерживаемся общенаучной трактовки интеграции, предусматривающей наряду с созданием целостных систем (высшая фаза интеграции), также интеграцию на уровне координации, комплексности, дополнительности.

Педагогическая интеграция (в отличие от интеграции в педагогике) рассматривается как высшая форма выражения целей, принципов, содержания, форм организации процесса обучения и воспитания, направленных на интенсификацию всей системы подготовки будущих рабочих и инженерно-педагогических кадров [2]. Основными направлениями педагогической интеграции являются педагогизация технического знания и технологизация педагогического.

Интеграция специальной, технической, технологической и педагогической подготовки является методологическим требованием к проектированию содержания подготовки педагогов профессионального обучения, обусловленным специфическим характером их будущей профессиональной деятельности.

Рассматривая профессионально-педагогическую деятельность и качества личности педагога профессионального обучения с разных точек зрения, ученые сходятся в том, что профессионально-педагогическая деятельность носит комплексный характер [5; 6; 10; 14; 17]. Комплексный характер профессионально-педагогической деятельности, требующий от специалиста и специальных, технических, технологических, и педагогических знаний и умений, определяет сущность проблемы интеграции отраслевой и педагогической подготовок при обучении педагогов профессионального обучения. Ее решение возможно лишь с позиции системного подхода, т. е. необходимы интеграционные процессы во всех звеньях образовательной системы вуза.

В качестве условий интеграции учебных предметов в одной дисциплине Ю. И. Дик, А. А. Пинский, В. В. Усанов по аналогии с условиями интеграции наук отмечают [4]:

- объекты исследования должны совпадать либо быть достаточно близкими;

- в интегрируемых учебных предметах используются одинаковые или близкие методы исследования;
- интегрируемые учебные предметы строятся на общих закономерностях, общих теоретических концепциях.

Теоретическая разработка вопроса позволила выявить дополнительные условия интеграции учебных дисциплин. Учет адекватности учебной дисциплины и науки, стоящей за ней, (наличие в учебной дисциплине сведений, системы умений и навыков в принципе не свойственных содержанию науки [8]) позволил нам сформулировать специфические условия интеграции, связанные с процессом обучения.

Известно, что в процессе обучения взаимодействуют три элемента: преподаватель, студент, учебный материал. Перечисленные выше условия интеграции справедливы только для интеграции знаний в рамках учебного материала, без учета субъектов педагогической системы: преподавателя и студентов. Целостное рассмотрение всей педагогической системы, т. е. учет наличия субъектов педагогического процесса, а также характера будущей профессиональной деятельности студентов, приводит к формулированию дополнительных условий интеграции при подготовке педагогов профессионального обучения:

- 1) содержание одной из дисциплин связано с процессом преподавания, с повышением качества обучения (педагогика, частные методики преподавания, педагогическая психология, теория управления, теория информации);
- 2) содержание другой из дисциплин связано с развитием личности обучаемого, его творческого потенциала (психология, физиология, основы технического творчества, этика, эстетика, эргономика);
- 3) содержание третьей дисциплины связано с развитием межличностных, социальных отношений (экология, социальная психология).

Выявленные условия позволяют интегрировать гуманитарные и технические дисциплины.

Разнородный характер гуманитарного и технического знания, различные объекты, цели и методы исследования, с нашей точки зрения, не позволяют осуществить полную интеграцию дисциплин с сокращением их количества. Речь, очевидно, будет идти о комплексных дисциплинах, содержащих «ядро» – техническое знание и «оболочку» («протоплазму») – техническое знание, синтезированное с гуманитарным.

Введение педагогического знания при преподавании технических дисциплин требует повышения педагогической квалификации преподавателя, и тем самым, ведет к повышению качества преподавания. При этом меняется смысл компетентности преподавателя.

Педагогизация технического знания способствует усилению социально-психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса, удовлетворе-

нию требований, сформулированных Н. Д. Никандровым и В. А. Кан-Каликом в работе [12].

Целью интеграции педагогического знания с техническим является формирование и развитие таких компонентов личности будущих педагогов профессионального обучения, как профессионально-педагогическая направленность, профессионально-педагогическая компетентность, профессионально важные качества личности. Конечно, наивно рассчитывать на формирование в рамках одного интегративного курса всех этих компонентов или даже полностью одного. Речь должна идти об отдельных составляющих элементах этих компонентов, тем более, что интеграция педагогического знания с техническим оказывает неадекватное влияние на их формирование и развитие.

Интеграция педагогического знания с техническим призвана формировать профессионально-педагогическую компетентность будущих специалистов педагогов профессионального образования.

Следует подчеркнуть еще функцию интеграции педагогического знания с техническим в современных условиях рыночной экономики. Известно, что любая деятельность имеет предметную и операционную сторону. Техническое знание составляет основу предметной, а педагогическое знание – основу операционной стороны будущей профессионально-педагогической деятельности. Перемена труда в условиях рыночной экономики, появление новых рабочих профессий потребует изменения предметной стороны деятельности педагога профессионального обучения. Операционная сторона профессионально-педагогической деятельности является более стабильной.

Таким образом, возникает необходимость, с одной стороны, в усилении базовой политехнической подготовки будущих специалистов, как основы для готовности к перемене предметной стороны деятельности и укреплению педагогических умений и навыков, и умений к выработке уверенности в стабильности операционной стороны деятельности, как основы психологической готовности к перемене предметной основы профессионально-педагогической деятельности. Включение педагогического знания в технические и специальные дисциплины расширяет область применения педагогического знания.

Литература

1. Ахлибинский С. В. Категориальный аспект понятия интеграции // Диалектика как основа интеграции научного знания: Межвузовский сб. / Под ред. А. А. Корольского, И. А. Майзея. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.

2. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: Сб. науч. тр. – Свердловск, 1990.

3. Депенчук Н. П., Крымский С. Б. Интеграция в системе взаимодействия наук // Материалистическая диалектика и взаимодействие наук: Сб. науч. тр. – Киев: Наук. думка, 1985.
4. Дик Ю. И., Пинский А. А., Усанов В. В. Интеграция учебных предметов // Сов. Педагогика, 1987, № 9.
5. Зеер Э. Ф. Концепция развития инженерно-педагогического образования // Психолого-педагогические проблемы инженерно-педагогического образования: Сб. науч. тр. – Свердловск, 1986.
6. Карпова Г. А. Функции инженера-педагога как источник формирования содержания его подготовки // Содержание подготовки инженеров-педагогов: Сб. науч. тр. – Свердловск, 1990.
7. Костюк Н. Т., Лутай В. С., Белогуб В. Д. и др. Интеграция современного научного знания: Методологический анализ. – Киев: Вища шк., 1984.
8. Леднев В. С. Содержание общего среднего образования: проблемы структуры. – М.: Педагогика, 1980.
9. Майзель И. А. Интеграционные процесс в науке: история и современность // Диалектика как основа интеграции научного знания: Межвузовский сб./ Под ред. А. А. Корольского, И. А. Майзея. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.
10. Маленко А. Т. Воспитание инженера-педагога: Учеб.-метод. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 1986.
11. Методика выявления и описания интеграционных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ. Методическая разработка/ Сост. Ю. С. Тюников. – М.: АПН СССР, 1988.
12. Никандров Н. Д., Кан-Калик В. А. Социально-психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в высшей школе // Совр. высш. шк., 1985, № 3.
13. Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. М., 1989.
14. Профессиография инженера-педагога: разработка / Сост. Э. Ф. Зеер, Н. С. Глуханюк. – Свердловск: Свердл. инж.-пед. ин-т, 1989.
15. Сенкевич В. М. Экологическое образование: Интеграция научных знаний и образных представлений // Сов. педагогика, 1989, № 2.
16. Системообразующие понятия в реализации педагогической интеграции: Методические рекомендации / Под ред. В. С. Безруковой. – Свердловск: Свердл. инж.-пед. ин-т, 1988.
17. Содержание и перспективы развития инженерно-педагогического образования / Науч. ред. проф. Е. В. Ткаченко. – Свердловск, 1990.
18. Философия и интеграция науки: Сборник / Пер. с польского. М., 1980.
19. Яковлев И. П. Интеграционные процессы в высшей школе. Л., 1980.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37.01:007+37.026+37.034
ББК 431.2

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПОДДЕРЖКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Э. Г. Скибицкий

В настоящее время информационные и коммуникационные технологии (ИиКТ) находят широкое применение в различных областях человеческой деятельности, в том числе и в системе образования. ИиКТ обеспечивают всесторонний доступ к различным видам информационных ресурсов как в нашей стране, так и за рубежом. Это обстоятельство создало условия для развития системы открытого образования. Дистанционное обучение (ДО) является одной из форм реализации этого вида образования.

Анализ психолого-педагогической литературы и практического опыта показывает, что процесс успешного развития системы открытого образования связан со многими факторами, в том числе и с проектированием, созданием и применением в реальных условиях педагогически полезного (целесообразного и эффективного) дидактического обеспечения (ДиО) по различным областям знаний, и помещенных на разных современных носителях информации. Процесс построения такого ДиО осознается сторонниками дистанционного обучения как важнейшая задача, требующая теоретической проработки и всесторонней практической проверки.

Многие авторы в той или иной мере обращаются к названной проблеме, но разработка целостной теории конструирования педагогически полезного ДиО для его использования в режиме ДО требует проведения комплексных междисциплинарных исследований.

Методологическую основу такого подхода составляют парадигма гуманизации образования – акцент образования на формирование ценностных ориентации личности обучающегося, а также на современные достижения в области педагогики, антропологии, психологии (возрастной, медицинской, инженерной, педагогической, психологии труда), информатики, кибернетики, информационных и коммуникационных технологий, эргономики, экологии и других отраслей научного знания.

Кроме того, при проектировании и применении ДиО необходимо учитывать:

- а) педагогическую полезность создания ДиО;
- б) взаимосвязь компонентов информационно-образовательной среды дистанционного образования;
- в) основные аспекты информатизации образования;
- г) обязательное участие педагога-предметника в процессе проектирования и апробации ДиО;
- д) параллельность разработки и применения ДиО в педагогическом процессе;
- е) соблюдение требований гибкости, автономности, адаптивности, модульности, вариативности, эволюционности ДиО;
- ж) прогнозирование последствий использования ДиО в реальных условиях;
- з) специфику взаимодействия обучающегося и педагога в условиях ДО;
- к) обеспечение локального и сетевого доступа к информационным ресурсам ДиО.

При проектировании ДиО следует рассматривать как составную часть информационно-образовательной среды. Кроме того, предполагаются серьезная подготовительная работа, большие дополнительные затраты – как денежные, так и временные.

Дидактическое обеспечение дистанционного обучения – это комплекс взаимосвязанных по дидактическим целям и задачам образования и воспитания разнообразных видов содержательной учебной информации (СУИ) на различных носителях, разработанных с учетом требований психологии, педагогики, информатики, эргономики и других наук. ДиО в зависимости от назначения может быть использовано при традиционном и сетевом обучении. Выполняя роль посредника между обучающимся и педагогом в педагогическом процессе, ДиО выполняет организационную, обучающую, контролирующую, корректировочную, коммуникативную, рефлексивную и прогнозирующую функции [1]. Содержание ДиО разрабатывается в соответствии с требованиями образовательных стандартов России и спецификой дистанционного обучения (например, целенаправленная активная самостоятельная работа обучающихся, новая роль педагога и др.). При создании ДиО необходимо предусмотреть условия построения каждым обучающимся индивидуальной образовательной траектории, удовлетворение потребности в самоконтроле и самооценке, обеспечить удобство и психологический комфорт работы в режиме ДО. Дидактическое обеспечение процесса ДО включает:

- а) учебно-методические материалы (книги, учебные пособия, образовательные программы, задачки, справочная литература, аудио- и видеокассеты и др.);

б) компьютерная поддержка (отдельные компьютерные программы, базы данных, электронные учебники, целостные компьютеризированные курсы и др.);

Проектирование и создание компьютерной поддержки – это наиболее сложный и дорогостоящий процесс. Анализ литературы показал, что в реальной практике существуют разные подходы к проблеме разработки компьютерной поддержки. Она может создаваться отдельными педагогами-практиками, научными коллективами образовательных учреждений и т. п. При этом в основу разработки ЦКК положены различные психолого-педагогические теории и концепции. Рассмотрим здесь один из подходов к конструированию ЦКК и их применению в условиях открытого образования.

Целостные компьютеризированные курсы отличаются от других форм обучения с использованием компьютерной поддержки прежде всего своей целостностью, которая обеспечивается комплексным подходом к формированию содержания образования, дидактических целей и задач обучения и воспитания, а также единством применения в педагогическом процессе компьютерных и традиционных средств обучения.

Целостный компьютеризированный курс является по своей сути кибернетической системой, поэтому при его проектировании и применении целесообразно придерживаться основных общесистемных принципов. К числу таких принципов, обеспечивающих реализацию остальных, можно отнести: целеустремленность, открытость, организованность, динамичность, целостность, эволюционность, адаптивность, многофункциональность, самодостаточность. Разработанный на этих принципах ЦКК сможет осуществлять рефлексивное управление учебной деятельностью в условиях ДО, что предполагает построение модели «обучающегося», генерировать обучающие воздействия (теоретический материал, задачи, подсказки и др.), учитывать не только правильность ответа, но и способ решения, оценивать и даже совершенствовать технологию обучения с учетом накопленной в процессе обучения информации.

Важнейшей составляющей процесса конструирования и разработки ЦКК является определение его структуры, которая рассматривается с нескольких позиций: поставленных целей обучения и воспитания; содержания предъявляемой обучающемуся СУИ; возрастных и психофизиологических особенностей педагогов и обучающихся; уровня подготовленности конкретного контингента педагогов и обучающихся; региональных особенностей функционирования системы дистанционного обучения; обеспеченности образовательных учреждений средствами информатизации (информационные технологии и средства коммуникации) и др.

В структуру ЦКК входят: программно-методическое обеспечение и схема целостного компьютеризированного курса [2]. Они ориентированы на определенный комплекс информационных и коммуникационных технологий и инструментальных средств.

Схема выполняет важнейшую функцию инструмента создания ЦКК. Она содержит план изучения СУИ в виде определенной логической последовательности тем (разделов) с указанием, какие из них будут изучены с использованием компьютерной поддержки. С помощью данной схемы моделируется процесс изучения содержательной учебной информации по данной области знаний с применением целостного компьютеризированного курса [3].

Программно-методическое обеспечение ЦКК создает для обучающихся специальную информационно-образовательную среду. Оно предназначено для реализации намеченной дидактической цели обучения в ходе самостоятельной познавательной деятельности обучающихся по данной учебной дисциплине и осуществляет постоянные педагогические коммуникации (педагог – компьютер, обучающийся – компьютер, педагог – компьютер – обучающийся и др.). Оно состоит из педагогических сценариев, вспомогательных компьютерных программ, комплекса компьютерных программ учебного назначения, руководства пользователям (педагог и обучающийся) по работе с курсом.

Педагогический сценарий – это форма описания модели обучения. Наш опыт показал, что для успешного функционирования такая модель должна позволять отражать современные достижения науки и техники; предоставлять обучающимся различные виды СУИ; учитывать междисциплинарные связи; предоставлять возможность реализации модели в различных средах; при простоте построения осуществлять сложные процессы взаимодействия участников педагогического процесса, в том числе устанавливать оперативную обратную связь; учитывать влияние различных параметров (субъективных и объективных) на качественные свойства модели; обеспечивать мониторинг за процессом обучения. Кроме того, эта модель должна быть адаптивной, прогностической и эволюционной.

Педагогический сценарий разрабатывается педагогом-предметником и служит техническим заданием для программиста.

Компьютерная программа учебного назначения осуществляет управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся в процессе диалога с компьютером и как правило, частично выполняет функции педагога. Компьютерные программы, входящие в структуру ЦКК, объединены общими и частными целями и задачами обучения, языковыми средствами, условными обозначениями и т. д. Содержание компьютерной программы составляет активная самостоятельная учебная деятельность обучающихся по изучению предлагаемой СУИ и выполнению практических заданий (тестов). Компьютерная программа состоит из трех основных частей:

- 1) специальной (управляющей) программы, определяющей последовательность предъявления СУИ обучающимся;

2) программ, содержащих учебный (теоретический и практический) и справочный материал различного типа;

3) собственно-управляющих программ.

Компьютерные программы являются основной составляющей ЦКК. Многолетняя практика их создания и применения показывает, что в зависимости от выполняемых ими дидактических функций можно выделить следующие виды программ: демонстрационные (иллюстрации, комментарии и др.), тренинговые (развитие творческих умений и навыков и др.), моделирующие (имитирование явлений, процессов, введение в исследовательскую среду и др.), контролируемые (диагностика, текущий, итоговый контроль и др.), учебно-игровые, комбинированные и др.

Вспомогательные компьютерные программы предназначены для автоматизации труда педагога, обучающегося и разработчика ЦКК.

Технологическая процедура проектирования, создания и распространения ЦКК выполняется по следующим этапам:

1) анализ существующих учебных электронных средств по данной области знаний, оценка их педагогической полезности и принятие решения по созданию ЦКК, формирование группы «Разработчик», разработка графика выполнения проекта;

2) анализ содержания учебного предмета, выбор и компоновка содержания, которое целесообразно использовать в ЦКК;

3) формулирование целей и задач ЦКК;

4) разработка схемы ЦКК (техническое задание);

5) подготовка педагогического сценария (содержательный, операционный и мотивационный блоки);

6) выбор технологии обучения и разработка алгоритма управления учебной деятельностью обучающихся;

7) оценка и выбор инструментальной среды и разработка отдельных компьютерных программ или их комплекса;

8) создание вспомогательных (сервисных) программ;

9) увязка и компоновка составляющих ЦКК в целом;

10) разработка системы защиты ЦКК;

11) экспериментальная проверка ЦКК в реальном педагогическом процессе;

12) анализ экспериментальных данных и внесение необходимых изменений в содержание ЦКК, программное обеспечение, педагогические сценарии и коммуникации;

13) подготовка методического и документального сопровождения ЦКК;

14) апробация ЦКК на экспериментальных площадках и выработка рекомендаций по внедрению его в образовательные учреждения, в том числе и в систему дистанционного обучения;

15) подготовка презентационных материалов (демо-ролик, демо-версия и др.);

16) регистрация и сертификация ЦКК;

17) организация выпуска и тиражирования ЦКК на различных носителях информации.

Проектирование и создание ЦКК – это итерационный процесс взаимодействия участников, входящих в группу «Разработчик» [2] (педагог-предметник, методист, психолог, дизайнер, программист и др.). Группа «Разработчик» несет ответственность за весь процесс создания и внедрения в реальную педагогическую практику программных средств учебного назначения. Формирование такой группы осуществляется на основе общих целей, интереса к инновационной деятельности, заинтересованности, психологической совместимости, высокого профессионализма в данной области знаний, умений участников группы принимать обоснованные решения по организации и управлению процессом разработки проекта и др. Все это позволяет при конструировании и создании ЦКК снизить количество ошибок дидактического, психологического, эргономического и другого характера, улучшить управляемость за счет четкого разграничения ответственности между исполнителями и т. п. Разработчик формирует прогноз относительно возможных последствий использования ЦКК в реальном педагогическом процессе. Связующим звеном и организатором этого процесса является педагог-предметник в конкретной области знаний. Многолетние наблюдения обнаруживают, что цикл проектирования и создания педагогически полезного целостного компьютеризированного курса по любой области знаний составляет примерно 2,5–3 года.

Анализ отечественной и зарубежной литературы, опубликованной за последние годы, опыт педагогов-практиков, использующих различного вида компьютерную поддержку процесса обучения, показывает, что конструирование ЦКК во многом зависит от качества разработки педагогического сценария. Непродуманность сценария предопределяет несостоятельность будущего ЦКК. При этом, помимо чисто субъективных причин, большое значение имеет форма, язык, на котором составляется сценарий, служащий отправным пунктом для программиста [3].

Содержательная часть педагогического сценария разрабатывается (структурируется) заказчиком (педагогом-предметником), а затем переводится программистом в машинную форму с использованием различных инструментальных сред и технологий (например, мультимедиа, гипермедиа, гипертекст и др.). Уточнение и совершенствование сценария осуществляется в совместной работе участников группы «Разработчик».

В основу предложенной структуры педагогического сценария ЦКК положены теория управления учебной деятельностью обучающихся, специфика ДО, теория рефлексивного управления и другие положения различных психолого-педагогических теорий и концепций (например, основные теории деятельности, концепция теоретических обобщений и цикличности образовательного процесса, концепция логико-психологических основ реализации информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения, теория поэтапного формирования умственных действий, теория ассоциативных связей в психике и их использование в педагогическом процессе, теория программированного обучения, теория проблемного обучения, модульного обучения и др.).

Опыт показывает, что при составлении педагогического сценария необходимо учитывать: вид разрабатываемого ЦКК; специфику учебной дисциплины; уровень подготовки обучающихся и их возрастные и психофизиологические особенности; формы организации и контроля занятий; возможность обучения на различных образовательных уровнях; методику применения ЦКК; возможность развития психических процессов (внимание, память, мышление и др.); обеспеченность образовательного учреждения современными информационными технологиями и коммуникационными средствами; готовность педагогов работать в режиме ДО и др.

В структуру педагогического сценария входят: содержательный, операциональный и мотивационный компоненты. Рассмотрим кратко их содержание.

Содержательный компонент предназначен для информационного обеспечения процесса достижения целей и задач обучения и воспитания по данной предметной области знаний. Он представляет дидактическую модель ЦКК, создаваемую с помощью отобранной и специально структурированной учебной информации об изучаемых объектах, явлениях и процессах. Содержательный компонент включает учебную базу знаний, банк учебных заданий (тестов), базу справочной информации, глоссарий основных понятий, банк игровых ситуаций. Для представления этих блоков в ЦКК используется гипертекстовая технология. Содержательный компонент создается на основе известных дидактических принципов с учетом специфики предъявления различного вида СУИ с помощью средств информатизации.

Операциональный компонент содержит описание технологии использования ЦКК на занятиях с компьютерной поддержкой, а также в условиях ДО. Он разрабатывается на основе системно-деятельностного подхода к процессу обучения и включает как обучающую деятельность педагога, так и учебную деятельность обучающихся. В ЦКК операциональный компонент представлен в виде моделей субъектов процесса обучения, результатов педагогического мониторинга усвоения обучающимися учебного материала, методического обеспе-

чения учебной работы участников процесса обучения (организационно-методические указания для педагога и инструкции по работе с курсом для обучающегося). В операциональном компоненте выделяются: установочная, обучающая, контролирующая и корректирующая части [2].

Мотивационный компонент рассматривается с учетом формирования устойчивого познавательного интереса у обучающихся при работе с ЦКК, что позволяет побуждать их к интеллектуальной активности, а также с учетом формирования постоянной потребности педагогов в использовании информационных и коммуникационных технологий в своей деятельности. Он разрабатывается с учетом особенностей эмоционально-интеллектуального взаимодействия участников педагогического процесса и ДО (коммуникативная сторона). В ЦКК мотивационный компонент представлен в виде моделей мотивационного обеспечения учебно-познавательной деятельности обучающихся и обучающей деятельности педагогов. Мотивационный компонент включает реплики и комментарии, сопровождающие учебно-познавательную деятельность обучающихся. Они разрабатываются отдельно по этапам процесса обучения и по каждому ответу обучающихся (как положительного, так и отрицательного характера). Естественно, реплики и комментарии должны быть мотивированными. Модели создаются с учетом психологических (вид информации, коммуникации и т. д.) и эргономических (уровень работоспособности обучающихся и педагога, комфортность их деятельности и т. д.) аспектов организации работы участников компьютеризированного процесса обучения, в том числе и ДО.

На основе содержательного, операционального и мотивационного компонентов педагогического сценария разрабатывается алгоритм управления процессом обучения. Он представляет собой последовательность предписаний управления учебно-познавательной деятельностью на занятиях с компьютерной поддержкой и служит техническим заданием для группы «Разработчик».

Для эффективной организации педагогического процесса с применением ЦКК важно, чтобы педагог и обучающийся четко представляли себе технологию и результаты работы с целостным компьютеризированным курсом. В связи с этим можно выделить в структуре педагогического сценария ЦКК сценарий для педагога и сценарий для обучающегося. Педагогический сценарий для педагога учитывает степень участия его в проектировании ЦКК и технологию реализации курса в ходе занятий. Педагогический сценарий для обучающегося описывает его учебную и коммуникативную деятельность на занятиях или в часы самостоятельной работы.

Компоненты педагогического сценария взаимосвязаны и взаимообусловлены, так как изменение одного компонента сценария требует изменения другого. Это обстоятельство необходимо учитывать разработчикам при написании сценариев.

Процесс написания педагогического сценария ЦКК можно условно разделить на ряд взаимосвязанных этапов:

1) профессиональный анализ СУИ по данному учебному предмету применительно к ЦКК;

2) определение дидактических целей и задач ЦКК;

3) дидактический анализ, выбор формы представления учебного материала (теоретического, практического, справочного и глоссария);

4) методический анализ, выбор методов и приемов обучения, подбор, показателей и критериев оценивания;

5) алгоритмизация процесса управления учебными действиями обучающихся (определение шагов обучения, точек ветвления, ожидаемого результата и др.);

6) структурирование учебного и справочного материалов, подбор практических заданий (тестов), формирование глоссария, создание банка игровых ситуаций;

7) разработка системы тестирования (текущего контроля, промежуточного, итогового по всему курсу или отдельным темам и т. п.);

8) установление логических связей между теоретическим и справочным материалом, практическими заданиями и глоссарием, а также другими частями педагогического сценария;

9) построение мотивационного компонента ЦКК;

10) обсуждение педагогического сценария с различными специалистами группы «Разработчик» (например, с методистом, психологом, гигиенистом, дизайнером, программистом и др.);

11) коррекция и изменение педагогического сценария (если это необходимо);

12) подготовка элементов педагогического сценария для ввода его в компьютер (текст сценария, алгоритм обучения и т. д.);

13) апробация сценария (в процессе обучения с компьютерной поддержкой и без нее);

14) внесение изменений, совершенствование и корректировка педагогического сценария после его апробации;

15) разработка методических рекомендаций для педагога и инструкций для обучающихся по работе с данным ЦКК;

16) подготовка педагогических сценариев для презентационных материалов.

Педагогические сценарии компьютерных программ, входящих в структуру ЦКК, составляет педагог-предметник в тесном сотрудничестве с другими специалистами группы «Разработчик». Предложенная технология создания педагогического сценария ЦКК представляет основные направления деятельности разра-

ботчика системы обучения с компьютерной поддержкой. Конкретная реализация этой деятельности, ее содержание в каждом конкретном случае в итоге зависят от дидактических целей и модели обучения. Применение технологии разработки педагогического сценария (при возможной вариативности условий образовательного процесса) может быть в принципе продуктивно в любых курсах, а особенно – в громоздких по объему учебного материала и характеризующихся внутренними и внешними связями с другими областями знаний.

Педагогическая полезность дидактического обеспечения зависит от различных факторов. Одним из главных, на наш взгляд, является специальная подготовка разработчиков. Пока еще в системе повышения квалификации не разработаны содержание, методы и организационные формы подготовки и переподготовки разработчиков ДиО для дистанционного обучения. Анализ и обобщение накопленного педагогического опыта позволяют полагать, что современный подход к процессу подготовки и переподготовки разработчиков заключается в построении его на технологической основе [4]. Базовыми составляющими такой подготовки являются три взаимосвязанных блока: психолого-педагогический, технологический и технический.

Реализация такого подхода потребовала разработки соответствующего ДиО для подготовки группы «Разработчик» в виде интегрированного курса. Он представляет собой целостную систему, объединяющую цели, содержание, средства, методы и организационные формы подготовки и переподготовки специалистов различного профиля, в том числе и разработчиков ДиО. В основу разработки интегрированного курса положены принципы комплексности, системности, открытости, модульности, целенаправленности, вариативности, адаптивности, преемственности, региональности и др. Курс включает знания по педагогике, дидактике, методике, психологии, эргономике, информационным и коммуникационным технологиям, управлению и другим отраслям знаний. Учебный материал в курсе представлен в виде отдельных взаимосвязанных модулей. В структуру курса включены специально разработанные методики диагностики, позволяющие устанавливать готовность разработчиков. В качестве критериев подготовки разработчиков приняты: фундаментальность и профессионализм. Практика показывает, что качество подготовки специалистов определяется оптимальным сочетанием этих критериев.

Наш опыт позволяет заключить, что использование такого курса обеспечивает целенаправленное и профессиональное решение вопросов подготовки и переподготовки разработчиков ДиО по разнообразным областям знаний и для различных систем образования. При этом обучение и совершенствование их педагогического мастерства может осуществляться как в стационарном, так и в дистанционном режиме на базе центра ДО любого уровня. В ходе повыше-

ния квалификации используются лекции, семинары, практикумы, лабораторные работы, дидактические игры, консультации и др.

Подготовка и повышение квалификации разработчиков ДиО представляет собой сложную самоорганизующуюся систему, к которой необходимо подходить с позиций синергетического подхода. Однако использование этого подхода на практике требует проведения глубоких дополнительных изысканий.

Литература

1. Скибицкий Э. Г. Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения // Дистанционное образование, 2000, № 1.
2. Скибицкий Э. Г., Холина Л. И. Психолого-педагогические аспекты дистанционного обучения. – Новосибирск: НИПКиПРО, 1999.
3. Скибицкий Э. Г. Комплексный подход к проектированию, созданию и применению целостных компьютеризированных курсов в общеобразовательной школе: Монография. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1996.
4. Лашкеева В. Д., Скибицкий Э. Г. Профессиональная подготовка педагогов для работы в системе дистанционного образования. Сб. науч. тр. НВИ – Новосибирск: Изд-во НВИ, 2001.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 377 + 378 (091)
ББК Ч33 (2336)

ПРОФТЕХОБРАЗОВАНИЕ УРАЛА В 1940–1980 гг.

В. П. Леднев

В соответствии с Указом Президиума Верховного Совета СССР от 2 октября 1940 г. в Советском Союзе была создана система государственных трудовых резервов. Это было стратегически важнейшее решение, которое имело огромное значение, как для системы профессионально-технического образования, так и для страны в целом. Без преувеличения можно сказать, что победа СССР в Великой Отечественной войне определялась и этим фактором. Ремесленные и железнодорожные училища, школы ФЗО росли и крепились в пороховом дыму войны.

До организации государственных трудовых резервов в Свердловской области было 40 школ ФЗО. После издания Указа Президиума Верховного Совета СССР часть из них была ликвидирована, а 18 школ были реорганизованы в ремесленные и железнодорожные училища. За 1940–1945 гг. в Свердловской области были вновь организованы 52 училища. Первый набор в РУ и ЖУ составлял 8400 человек, а уже в 1943 г. он был доведен до 23 тыс. За пять лет училищами было выпущено и передано предприятиям 29406 квалифицированных рабочих [1, л. 3–4]. Трудовые резервы Свердловской области стали не только кузницей рабочих кадров, но и кузницей боевой техники. Они приютили у себя 101 эвакуированных ремесленных, железнодорожных училищ и школ ФЗО из прифронтовых областей, а это было дополнительных 20 тыс. учащихся и 1000 сотрудников. За годы Великой Отечественной войны трудовые резервы области подготовили 119305 рабочих, изготовили в учебных мастерских на 82352 р. токарной продукции, а на заводах и фабриках, где учащиеся проходили производственную практику, выпустили продукции на 460 млн р. [1, л. 1].

В связи с ростом контингента учащихся, а также призывом в действующую армию части мастеров производственного обучения, их состав в уральских училищах заметно изменился. Старых кадровых мастеров осталось мало. Дефицит их устранялся даже за счет лучших учащихся, выпускников РУ, ЖУ и школ ФЗО. Их число в годы войны доходило до 24% штатного состава. Моло-

дым мастерам оказывали методическую и педагогическую помощь специальные курсы, созданные при Каменской школе ФЗО № 37. Директора и завучи уральских училищ давали им положительную оценку [1, л. 10–11].

Пополнять инженерно-педагогические кадры Урала и страны в целом должен был и Нижне-Тагильский индустриальный институт, который был открыт на основании Постановления Совета Народных Комиссаров СССР от 18 июля 1944 г. № 884 «Об организации индустриального института в г. Н. Тагиле». Институт был создан на базе Криворожского горно-рудного и Бетицкого механико-машиностроительного институтов, эвакуированных в Н. Тагил. Институт размещался на улице Уральской, 2. Приказом Всесоюзного Комитета по делам высшей школы при СНК СССР № 612 от 19 декабря 1944 г. был утвержден Устав Н-ТИИ, в котором в качестве одной из задач нового вуза было определено «повышение квалификации профессорско-преподавательских кадров... популяризация научных и технических знаний» [2, л. 9]. Этот вуз должен был стать одним из центров подготовки и повышения квалификации инженеров-педагогов для системы профтехобразования Урала, Сибири и Дальнего Востока по специальностям: «металлургия черных металлов», «пластическая и термическая обработка металлов», «разработка рудных и россыпных месторождений», «технология машиностроения», «сварочное производство». Следует подчеркнуть, что институт, несмотря на военное лихолетье, за короткий срок зарекомендовал себя с хорошей стороны. Директором института был вначале И. А. Куликов, а затем был назначен Е. К. Вяткин, до этого работавший начальником Научно-технического отдела Сибирского металлургического завода. Здесь стали работать крупнейшие специалисты в области металлургии, ставшие впоследствии академиками АН СССР. Это известный деятель в области космонавтики Б. В. Раушенбах, академик Я. Ш. Шур, профессора А. А. Рябинов, М. И. Коненкова, И. А. Куликов, П. З. Петухов, Н. В. Тананаев. На 10 октября 1944 г. в Н-ТИИ обучалось на всех курсах 463 студента на дневном отделении и 123 на заочном [3, л. 79].

Большую помощь этому вузу оказывал Нарком горной металлургии СССР И. Ф. Тевосян, но в 1947 г. Нижне-Тагильский индустриальный институт был объединен с УПИ.

В годы войны по рекомендации главного Управления трудовых резервов в СССР был создан институт помощников мастеров, где будущие наставники молодежи получали хорошую практическую подготовку. Это объяснялось тем, что если раньше в учебных мастерских изготовлялась мирная продукция, то в годы войны училища перешли на выпуск оборонных заказов. Период освоения боеприпасов потребовал огромного напряжения от работников училищ, так как необходимо было в кратчайшие сроки разработать технологию произ-

водства, сконструировать и изготовить приспособления, инструменты, заготовить материалы, организовать кооперацию с другими предприятиями или другими училищами, приспособить помещения и т. д. К чести профтехобразования, большинство училищ с этой труднейшей задачей справились и стали не только выполнять, но и перевыполнять производственные планы. Так РУ № 1 г. Свердловска наладило производство мин, РУ № 18 – других боеприпасов, РУ № 7 г. Ревды, № 5 и № 10 г. Серова, № 13 п. Баранча, № 24 и № 9 г. Ревды, № 1 г. Асбеста также освоили производство боеприпасов [1, л. 10–11].

В училищах, как и на производстве, появлялись фронтовые бригады, тысячники и тысячницы. Движение тысячников зародилось в Нижнем Тагиле, когда учащийся РУ № 9 фрезеровщик Толя Буцан по примеру знатного фрезеровщика Д. Босого стал выполнять по 10–12 норм в смену, организовал фронтовую бригаду. За выдающиеся успехи он был награжден медалью «За трудовую доблесть» [1, л. 10–11]. В июне 1943 г. Среднеуральский медеплавильный завод, по приказу Наркома цветной металлургии П. Ф. Ломако, должен был пустить на полную мощность цеха завода, остановленные в 1940 г. по причине нехватки рабочих. Тогда 260 учащихся Ревдинского РУ № 7 пошли работать в медеплавильный цех и обогатительную фабрику. При этом на каждую группу из 20–25 человек были выделены 2–3 квалифицированных рабочих, и они полностью справились с труднейшей работой. После этого трудового подвига 10 учащихся были занесены в «Книгу лучших людей цеха» [1, л. 10–11]. На заводе № 183 наркомата танковой промышленности у проходной висел аншлак с надписью:

*Не смотри, что ростом мал
Не в аршинах дело
Десять норм за смену дал
И говорит, что не доделал [1, л. 12].*

В первые годы войны теоретическое обучение в РУ, ЖУ и школах ФЗО Урала фактически прекратилось. Но училища сохранили кадры преподавателей. Уже в 1943 г. охват учащихся теоретическим обучением был доведен до 88%. Если в начале 1943 г. штатных преподавателей было всего 164 человек, то на 1 июля 1945 г. их насчитывалось уже 257 [1, л. 12]. Снова была восстановлена пятибалльная система оценки успеваемости, повысились требования к учащимся. Постепенно стала усиливаться методическая и педагогическая подготовка преподавателей. С 1943 г. уже активно обсуждались и совершенствовались частные методики, связь теоретического обучения с производственным, поднимался уровень воспитательной работы, восстанавливались учебно-производственные советы и методические комиссии. Среди преподавателей

и мастеров восстанавливалась работа по повышению квалификации. С этой целью снова стали использоваться лекции, семинары, доклады, обмен педагогическим опытом. Молодые мастера и преподаватели поступали в техникумы и вузы. Возобновлялись кустовые и городские совещания работников училищ и школ ФЗО. За 1940–1945 гг. на учебу в индустриально-педагогические техникумы было направлено: в Ростовский – 10 человек, Сталинский – 6, Магнитогорский – 16, Уфимский – 10, Люблинский железнодорожный – 5, Куйбышевский – 3, Московский – 2, т. е. всего 92 человека [1, л. 20–23]. В 1945 г. при областном управлении трудовых резервов был создан специальный методический кабинет, в котором активно функционировали секции заведующих учебной частью РУ, ЖУ, школ ФЗО, а также токарная, слесарная, материаловедения, черчения, физики, математики, русского языка.

Школы ФЗО, в соответствии с Указом Президиума Верховного Совета СССР от 2 октября 1940 г., готовили рабочих массовых профессий. Если в 1940/41 уч. г. в них обучалось 10090 учащихся, то в 1942/43 – 32414, а в 1944/45 – 12685. Всего за период войны было выпущено 89899 рабочих. За годы войны было организовано 162 школы ФЗО. Если в 1940 г. они обслуживали 12 наркоматов, то в 1945 г. – 27 [1, л. 26–27]. В школах ФЗО впервые теоретическое обучение было ведено с 1943 г. Основной формой повышения педагогической квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения школ ФЗО были методические советы. Они контролировали организацию теоретического и производственного обучения, повышения методической и технической квалификации мастеров и преподавателей, подготовку и совершенствование учебных планов и программ, руководствуясь типовыми программами Главного управления трудовых резервов. По линии областного управления ежегодно перед началом учебного года проводились методические совещания старших мастеров, отраслевые совещания мастеров с привлечением профессоров и доцентов УПИ, горного и сельскохозяйственного институтов.

В первой послевоенной пятилетке (1946–1950 гг.) ремесленные и железнодорожные училища, школы ФЗО должны были подготовить 4,5 млн рабочих в СССР [4, л. 7]. Постановлением Совета Министров СССР от 30 сентября 1946 г. № 2219 было утверждено Положение о Министерстве трудовых резервов СССР. Министр трудовых резервов В. Пронин 30 января 1947 г. в адрес начальников областных, городских, краевых и республиканских управлений направил письмо в котором отметил, что учебно-производственные советы при них работают плохо. Инспекторские проверки показали, что их заседания проводятся нерегулярно, работа плохо планируется. На обсуждение выносятся второстепенные вопросы. За годы войны преподаватели и мастера производственного обучения привыкли на первое место ставить практику, а не теорию

[5, л. 22], в результате чего снизился уровень квалификации мастеров и преподавателей. Так в 1948 г. из 1774 мастеров производственного обучения Свердловской области высшее образование имели всего 13 человек, средне-техническое – 164, общее среднее-165, неполное среднее – 692, начальное – 635, ниже начального – 105 [5, л. 10].

В 1952–1953 учебном году Областное управление трудовых резервов впервые поставило задачу, чтобы все мастера РУ, ЖУ и школ ФЗО области имели как минимум среднее или средне-техническое образование [6, л. 1]. С этой целью были намечены меры по тщательному набору и расстановке кадров. Стали чаще проводиться семинары и совещания по обмену опытом работы с привлечением профессорско-преподавательского состава вузов, лучших производителей, руководителей заводов и фабрик. Кроме того, на центральные курсы было направлено сразу 50 человек, вечерним и заочным образованием было охвачено 200 человек. Для молодых специалистов в январе 1953 г. была созвана областная конференция по обмену опытом работы и повышению их педагогического мастерства. Одновременно был создан резерв на выдвижение из 60 человек [6, л. 4].

В ноябре 1953 г. в г. Свердловске в системе трудовых резервов были проведены первые «Педагогические чтения». В этом же году, в зимние каникулы, были организованы областные педагогические конференции мастеров, старших мастеров и преподавателей спецтехнологий по наиболее актуальным проблемам обучения и воспитания учащихся ремесленных училищ и школ ФЗО. Во всех профессионально-технических учебных заведениях были созданы методические уголки. Каждое училище избирало какую-то проблему, которую они разрабатывали в течении года всем коллективом, а материалы этой разработки сосредотачивались в областном методическом кабинете [6, л. 9–10, 45].

Кроме того, активизировал свою деятельность Свердловский институт технического обучения, который был создан еще до войны. Индустриализация страны, строительство новых заводов и фабрик объективно вели к тому, что необходимость подготовки и переподготовки инженерно-технических кадров и квалифицированных рабочих все больше нарастала и нарастала. И хотя инженерно-педагогическое образование в 30-х годах было почти свернуто, оно вновь возникало в той или иной форме. Это особенно чувствовалось на Урале, где темпы становления и развития промышленности во много раз превосходили средние показатели по стране. Это прекрасно понималось в ЦК ВКП (б) и советском правительстве. Поэтому не случайно уже декабрьский (1935 г.) пленум ЦК ВКП (б) выдвинул лозунг «Поднять культурно-технический уровень рабочего класса до уровня инженерно-технических работников». Лозунг сам по себе был утопичен, но его стали усиленно внедрять в хозяйственную, в том числе и обра-

зовательную практику. По рекомендации ЦК ВКП (б) в каждой уральской области были созданы институты технического обучения рабочих. Кроме того, в 1938–1941 гг. в Свердловске функционировал институт хозяйственников и повышения квалификации инженерно-технических работников, который в 1941 г. тоже был присоединен к институту технического обучения рабочих и был подчинен Министерству черной металлургии [7, л. 1].

Новый институт располагался в Доме промышленности (2 блок, 4 этаж) [8, л. 1], находящийся, предположительно, как и теперь, по ул. Малышева. Этот институт много сделал для повышения квалификации инженеров-педагогов и мастеров производственного обучения не только Урала, но и Поволжья, Сибири, Дальнего Востока. В начале своей деятельности в нем повышали квалификацию ИТР, преподаватели и мастера профтехучилищ только черной металлургии, но постепенно его функции были распространены практически на все отрасли народного хозяйства.

На курсах разной продолжительности здесь были хорошо отработаны учебные планы и программы, подобраны квалифицированные преподаватели из свердловских вузов, научно-исследовательских институтов, из числа передовиков производства, крупных организаторов, инженеров, мастеров своего дела. Важно было и то, что здесь учебные планы, по объему изучаемых дисциплин, соответствовали, как минимум, техникуму. Например, на трехгодичных курсах мастеров трубопрокатного производства в 1941 г., в учебных планах, кроме специальных предметов изучались математика в объеме 210 ч, русский язык – 160 ч, физика – 80 ч, химия – 60 ч. Здесь изучались также общественно-политические предметы, конкретная экономика, черчение, техническая механика и общая электротехника [8, л. 1].

По рекомендации Министерств и ведомств, в том числе и Министерства трудовых резервов, на предприятиях были созданы специальные отделы технической учебы, которые контролировали повышение квалификации ИТР, мастеров, рабочих, в том числе и профтехучилищ. Особенно большую работу Свердловский институт технической учебы провел по линии изучения и обобщения передового опыта на Магнитогорском металлургическом комбинате, заводе № 700, Ново-Тагильском заводе, Богословском рудоуправлении, заводе № 703, Ашинском металлургическом заводе, Нижне-Тагильском коксохимическом, Серовском металлургическом комбинате, Бакальском рудоуправлении, на предприятиях Главуралмета, Главруды, Лесдревмета и ряда других. По инициативе этого института в стране активно изучались и внедрялись стахановские школы, в том числе в школах ФЗО и вновь созданных ремесленных училищах [8, л. 1–3].

Директором Свердловского института технической учебы был назначен М. Н. Беляков. Под его руководством, кроме подготовки и переподготовки кад-

ров, институт непрерывно проводил инспекторские проверки и совещания по техучебе с ответственными работниками, проверял уровень обеспеченности и качества переподготовки кадров, организации учебно-методической работы на местах. В институте готовились кадры по дефицитным специальностям. Только в 1944 г. институтом было проведено 6 кустовых совещаний с начальниками учебно-курсовых комбинатов и отделами технической учебы с охватом 27 уральских предприятий. Кроме того, было проведено 20 инспекторских выездов непосредственно на предприятия и другие организации, разработано 127 программ для школ подготовки мастеров, 41 программа для подготовки новых рабочих, 33 программы для повышения квалификации ИТР. При этом 145 программ были изданы и разосланы на предприятия Урала и Украины [9, л. 45]. У института установились прочные связи с Кузнецким, Магнитогорским, Н. Тагильским металлургическими комбинатами, Лысьвенским, Алапаевским, Челябинским, Новосибирским, Узбекским и другими металлургическими заводами. Особое внимание при этом обращалось на овладение новейшим оборудованием и технологиями, более эффективными приемами труда и способами достижения высокого экономического эффекта, переподготовке мастеров и ИТР.

Главными и определяющими принципами деятельности института техучебы было сочетание производственного обучения с необходимой теоретической подготовкой, контроль за качеством производственного и теоретического обучения, организацией труда, повышением производительности труда, улучшением качества выпускаемой продукции, экономией сырья и топлива, улучшением техники безопасности, созданием резерва по выдвижению кадров, созданию условий для лучшего маневрирования рабочей силой, достижением оптимальной загрузки рабочего времени. Директор института М. Н. Беляков, выступая на Всероссийском совещании начальников учебно-курсовых комбинатов и начальников отделов технического обучения предприятий черной металлургии, состоявшееся 20–22 марта 1946 г. обращал внимание Наркомата и собравшихся на то, что в трехгодичные школы подготовки мастеров нужно принимать людей уже имеющих практический стаж работы помощниками мастеров не менее 6 месяцев. Срок его теоретической подготовки должен составлять 6–9 месяцев, а ИТР должны изучать новейшие достижения техники. Они должны лучше готовиться в экономическом плане, изучать иностранные языки [10, л. 2–3].

С 1948 г. к институту технической учебы Наркомата Черной Металлургии были присоединены и предприятия цветной металлургии, в частности и Среднеуральский медеплавильный комбинат, Пышминский медеелектролитный и Уральский алюминиевый заводы. В связи с этим институт обеспечил учебными планами и программами Красноуральский, Балхашский, Средне-

уральский медеплавильные заводы, Челябинский цинковый, Уральский и Богословский алюминиевые, Уральский никелевый и другие заводы. Только за девять месяцев 1948 г. институт осуществил 20 инспекторских поездок, подготовил и изучил 4072 экземпляра учебных программ и пособий по техминимуму, 2690 экземпляров для подготовки и повышения квалификации мастеров, 479 книг и плакатов, 4487 стахановских листовок. За девять месяцев был обучен с отрывом от производства 381 мастер [11, л. 1,7,9]. Важно отметить, что уже в 40-е годы на многих совещаниях, проводимых институтом, многие выступающие поднимали вопрос о необходимости усиления педагогической и методической подготовки инженерно-технических работников, работающих в институте, учебно-курсовых комбинатах, профтехобразовании. В частности об этом говорил заведующий учебно-курсовым комбинатом Златоусовского завода И. П. Ярушин, выступая на методическом совещании в августе 1949 г. Он справедливо отмечал, что ИТР «часто грешат против азбучных положений педагогики и дидактики» и предложил привлечь к работе преподавателей педагогического института [12, л. 1]. Он резко и справедливо поставил вопрос о необходимости разработки критериев оценок по изучаемым дисциплинам, принципов организации и проведения уроков, организации открытых занятий, подборе и расстановки педагогических кадров из ИТР [12, л. 2–3].

В связи с этим в 1949 г. институтом техучебы было проведено совещание начальников учебно-курсовых комбинатов и отделов подготовки кадров 93 предприятий и учебных заведений Урала, Сибири и Дальнего Востока. На нем был обобщен передовой опыт и определены мероприятия, направленные на улучшение индивидуального обучения рабочих, выпускников ФЗО и РУ, мастеров и ИТР. В этом году институтом было проведено три кустовых совещания в Челябинске, Магнитогорске и Н. Тагиле, на которых присутствовало более 60 преподавателей и инструкторов производственного обучения [13, л. 2–6]. С этого времени институт стал больше обращать внимание на совершенствование методики обучения и воспитания. Для двух и трехгодичных школ мастеров были разработаны и изданы в виде сборника, программы, которые были высланы во все учебно-курсовые комбинаты, многие индустриально-педагогические техникумы, школы ФЗО и РУ Урала, Сибири и Дальнего Востока. Сборник получил хорошие отзывы, как на местах, так и в Министерствах черной и цветной металлургии, трудовых резервов [13, л. 19]. В 1950 г. министр металлургической промышленности СССР А. Н. Кузьмин издал специальный приказ, в котором было отмечено, что в школах мастеров НТМК, Челябинского металлургического завода, Синарского трубного, Первоуральского новотрубного и Уральского алюминиевого завода прошли выпуски. Около трети окончивших школы назначены были мастерами отмеченных заводов, ФЗО и РУ, а ос-

гальные получили повышение на 2–3 разряда, стали более успешно выполнять и перевыполнять нормы [14, л. 5–14]. Важно то, что в этом приказе Metallургиздату было рекомендовано включить в издательский план 1950–1951 гг. подготовку и издание 19 наименований учебников для школ мастеров и соответствующих индустриально-педагогических техникумов.

В орбиту Свердловского института технической учебы постепенно вошли все области и края России, особенно те из них, где имелись предприятия Главуралмета, Главогнеупора, Главруды, треста «Союзплавка», Главвторчермета, Главспецстали, Главметиза, Главтрубосталь, Главлесчермета, Минувегмета, в том числе и специалисты Министерства трудовых резервов. По указанию министра черной металлургии И. Ф. Тевосяна стали создаваться межзаводские школы передового опыта, школы по внедрению новейшей техники и оборудования, обмену опытом работы целых коллективов предприятий, повышению культурного уровня ИТР и рабочих. Только за 1951–1952 гг. институтом были разработаны для школ мастеров программы по 20 основным видам производства [15, л. 25]. В 50-х годах в институте заметно усилился преподавательский состав и материальная база. На 1 января 1953 г. в его библиотеке насчитывалось 18763 книг и журналов. Среди 100 преподавателей-совместителей 2 являлись профессорами, а 10 – кандидатами технических наук. Здесь преподавали ведущие специалисты и руководящие работники крупнейших предприятий Урала. На наш взгляд, именно с этого времени институт особенно эффективно и качественно стал вести работу по повышению квалификации ИТР. С 1953 г. во время обследования предприятий, учебно-курсовых комбинатов, отделов технической учебы, ремесленных и профтехучилищ предприятий, одновременно с анализом ошибок и недостатков техучебы, работники института оказывали помощь по организационным, техническим и методическим проблемам. Они обращали внимание на детальное изучение каждым обучающимся техники и технологии на своем участке, на овладение более эффективными методами выполнения производственных операций, на снижение уровня брака и повышения качества выпускаемой продукции. С этой целью работники института стали тщательно изучать показатели работы каждого цеха, предприятия, того или иного училища, указывали на наиболее слабые места. За 1953 г. работниками института технической учебы было проведено 27 обследований на 26 предприятиях, проведены 4 кустовых совещаний в Свердловске, Челябинске, Н. Тагиле и Магнитогорске, созданы 4 школы передовых методов обработки металлов, в том числе скоростному и силовому резанию, работе микролитовыми инструментами и виброгасителями. Был заметно усилен контроль за производственной практикой учащихся. Многие занятия институт стал проводить непосредственно на заводах, фабриках, политехническом горном и лесо-

техническом институте, научно-исследовательских институтах «Механобр» и НИИ черных металлов и т. д. [16, л. 4–5].

Важно отметить и то, что в России и большинстве республик Советского Союза, создание институтов технической учебы было первым опытом послевузовского образования, о котором в большинстве республик СССР и регионов России стали говорить только в 60-х годах, а в целом по стране, в том числе и институты (факультеты) повышения квалификации при высших учебных заведениях, стали создаваться не ранее 60-х, а в некоторых регионах и 80-х годов.

В 1953–1954 учебном году ремесленные и железнодорожные училища, школы ФЗО Свердловской области проверяла комиссия Главного управления трудовых резервов СССР. В ее работе было задействовано 250 человек, которые посетили многие учебные заведения. Комиссия отметила неудовлетворительный подбор и расстановку кадров. Так из 698 мастеров ремесленных училищ 540 не имели даже среднего образования, 196 работали в РУ менее года. Из 332 мастеров производственного обучения школ ФЗО 241 (или 73%) тоже не имели среднего образования. Из 145 воспитателей 86 не имели педагогического образования. При этом большинство мастеров и воспитателей нигде не учились [17, л. 3]. В соответствии с выводами комиссии многие из них были направлены на учебу в вузы и техникумы. Если в 1952 г. в институтах учились 47 человек, в техникумах 43, то в 1953 г. на заочных и вечерних отделениях вузов стали учиться 91 человек, а в техникумах – 41. В следующем 1945 г. пошли учиться еще 300 человек [17, л. 68].

Но уже с середины 50-х годов отчетливо наметилась тенденция ухода из училищ лиц с высшим и средне-техническим образованием на промышленное производство, где заработная плата была выше, а интенсивность труда гораздо ниже. Поэтому хотя училища и школы ФЗО направляли людей на учебу, но в целом положение с кадрами менялось медленно. Не случайно на 1 января 1960 г. из 1252 мастеров производственного обучения ремесленных училищ Свердловской области только 16 имели высшее образование, 453 имели среднее специальное. В школах ФЗО из 37 мастеров только 1 имел высшее, а 9 человек окончили техникумы [18, л. 1].

С 1961 система трудовых резервов была переименована в систему профтехобразования. Ремесленные училища и школы ФЗО с 1962–1963 гг. стали преобразовываться в городские и сельские профтехучилища (ПТУ), которые стали готовить рабочих на базе восьмилетней школы. Во многих городах и районных центрах стали возникать технические училища (ТУ), готовивших специалистов на базе средней школы.

Важно отметить и то, что к этому времени уже функционировали Свердловский и Нижне-Тагильский индустриально-педагогические техникумы, кото-

рые стали готовить преподавателей и мастеров производственного обучения для уральских профессионально-технических учебных заведений. Появление собственных индустриально-педагогических техникумов заметно повлияло на качество учебы кадров ПТУ. Уже в 1963 г. в области был изучен передовой опыт 7 мастеров и преподавателей области, издано 20 бюллетеней передового педагогического опыта. В 79 профтехучилищах состоялись Педагогические чтения, где было заслушано 38 докладов, из которых 12 были рекомендованы на Всероссийские педагогические чтения [19, л. 104].

С этого времени базовые предприятия ежегодно стали направлять в ГПТУ инженерно-технических работников заводов, фабрик и других учреждений. Так в 1963 г. НТМК направил в ГПТУ 7 инженеров, Синарский трубный завод – 8, Северский трубный – 5. Всего по области было направлено в ГПТУ 300 инженеров и техников [19, л. 107].

При каждом индустриально-педагогическом техникуме были созданы филиалы Центральных курсов усовершенствования и повышения квалификации руководящих кадров Госкомитета профтехобразования, которые стали функционировать на Урале. С преподавателями и мастерами профтехучилищ постоянно работали профессоры и доценты Уральского политехнического, горного, сельскохозяйственного, педагогического и других институтов г. Свердловска. На этих курсах изучалась новая техника, передовые технологии производства, велся обмен опытом учебно-воспитательной работы, проводились экскурсии на передовые предприятия и профтехучилища, более глубоко стали изучаться педагогика и психология. В 1956 г. при Свердловском индустриально-педагогическом техникуме был создан клуб молодых мастеров «Дружба». В клубе выступали передовики производства г. Свердловска, лучшие преподаватели и мастера производственного обучения профтехучилищ, артисты театров, композиторы, спортсмены, работники областного управления профтехобразования, бывшие выпускники Свердловского и Нижнетагильского индустриально-педагогических техникумов. Студенты техникума за 3,5 года побывали в 63 ПТУ, где знакомились с жизнью и работой непосредственно на рабочих местах [20, л. 149–151].

Индустриально-педагогические техникумы готовили хорошие кадры мастеров производственного обучения, но они, во-первых, закрывали лишь 50% потребности в мастерах, а, во-вторых, профессионально-технические учебные заведения Урала, да и всей страны, испытывали острую нужду в инженерах-педагогах с высшим образованием. Не случайно начальник Свердловского областного управления профтехобразования С. А. Заложнев в 1966 г. в своем отчете писал: «Думается, что до тех пор, пока не решим вопрос с институтами в своей системе, не удастся решить и вопрос преподавательских кадров с высшим образованием» [20, л. 163]. Но поскольку эта идея в то время находилась в зародышевом состо-

янии, то органы профтехобразования по-прежнему направляли огромные усилия на то, чтобы вовлечь преподавателей и мастеров ПТУ в уже сложившуюся систему повышения квалификации, т. е. разного рода центральные и местные курсы, направления на учебу на дневные, вечерние и заочные отделения отраслевых вузов, институт технического обучения ИТР и т. д.

Таблица 1

Данные о повышении квалификации по Свердловскому областному управлению профтехобразования (1963–1967 гг.) [20, л. 186]

Годы	План	Фак- тич.	Из них						
			Руков. служб	Масте- ра ПТУ	Пре- под. ПТУ	Масте- ра СПТУ	Пре- под. СПТУ	С отры- вом от работы	Без отрыва от ра- боты
1963	230	312	28	104	31	30	–	–	1235
1964	237	237	25	47	11	–	–	190	1653
1965	240	244	21	–	17	26	–	194	2567
1966	540	823	36	42	99	20	19	394	1382
1967	330	503	22	45	20	13	1	284	930
Итого	1577	2289	132	238	178	89	20	1062	7767

На курсах в системе профтехобразования активно читали лекции и проводили практические занятия преподаватели Свердловского пединститута профессор С. А. Аничкин, доцент А. К. Перов, профессор УРГУ В. Д. Семенов, доцент Л. Я. Кругляшов. Многие преподаватели учились на специальных педагогических факультетах при городских отделах народного образования, где читали лекции члены общества «Знание». А при Нижнетагильском горном был создан даже специальный факультет Профтехобразования, где обучались сразу 75 преподавателей и мастеров ПТУ. В Свердловском университете педагогических знаний училось 184 работника ПТО [20, л. 193]. Большую помощь преподавателям и мастерам профтехучилищ Урала оказало Свердловское ПТУ № 1 при Уралмашзаводе. Так только в 1966 г. здесь прошли курсы преподаватели слесарного и токарного дела. В программу курсов было включено изучение новой техники в машиностроении, экономики машиностроительного производства, технической эстетики, методики проведения занятий и лабораторно-технических работ. Занятия вели работники Уралмаша, преподаватели Уральского политехнического института, Уральского госуниверситета им. А. М. Горького, сельскохозяйственного и педагогического институтов. Методическим объединением при областном управлении профтехобразования здесь было проведено 30 семинаров, продолжительностью 1–3 дня. Эти семинары проводились для преподавателей курсов «Тех-

нология металлов», «Техническая механика», «Электротехника», «Трактора и сельхозмашины», «Основы агрономии», «Программированное обучение» [21, л. 16].

В 70-е годы на Урале возобновился поиск новых форм повышения квалификации инженеров-педагогов и мастеров производственного обучения. В это время возникают снова учебно-курсовые комбинаты при крупных отраслевых главках, типа «Уралэнерго», «Уралэнергострой» и др. Профтехобразование активно их использовало. Так в 1974 г. при учебном комбинате «Уралэнергостроя» прошли переподготовку 2340 инженерно-технических работников, в том числе с отрывом от производства – 584 [22, л. 93]. В 1975 г. в Свердловске был открыт филиал Всесоюзного института повышения квалификации работников профтехобразования [23, л. 16]. В эти же годы, особенно в связи с тем, что многие Уральские ПТУ стали давать среднее образование, росла потребность в более квалифицированных педагогах специальных и общеобразовательных дисциплин, в 1976 г. областное управление профтехобразования вновь выступило с предложением Государственному комитету при Совете Министров РСФСР по профтехобразованию об открытии на базе Уральского политехнического института им. С. М. Кирова факультета или института по подготовке инженерно-педагогических кадров для системы профтехобразования. Одна такая группа уже тогда была набрана в Нижнетагильском филиале УПИ. Кстати, это предложение было поддержано и Свердловским обкомом КПСС [24, л. 17], возглавляемым в то время будущим первым Президентом России Б. Н. Ельциным.

Накануне открытия Свердловского инженерно-педагогического института, в 1978 г. в области из 131 директоров СПТУ имели высшее образование 112 человек, из 3283 мастеров производственного обучения окончили вузы только 195, из 1503 преподавателей ПТУ только 1302 (86,6%) имели вузовскую подготовку. Кроме того, в Свердловском индустриально-педагогическом техникуме был уменьшен прием учащихся: с 300 человек в 1977 г. до 100 – в 1979 г. [25, л. 1, 27]. Подобное положение с инженерно-педагогическими кадрами было фактически повсеместным в СССР и России. Таким образом, открытие специализированного инженерно-педагогического вуза стало неотложным делом.

Анализ военного и послевоенного периода в истории уральского профтехобразования позволяет сделать следующие выводы:

Создание системы государственных трудовых резервов было важнейшим стратегическим решением. Победа СССР в Великой Отечественной войне предопределялась и этим фактором. Уральские ремесленные и железнодорожные училища. Школы ФЗО оказали огромную помощь фронту и Уральской промышленности. Они стали кузницей рабочих кадров, а некоторые и кузницей боевой техники.

Огромную помощь в повышении квалификации инженерно-педагогических кадров профтехобразования оказали институт технической учебы, созданный

на Урале в 1935 г., и функционировавший в 1938–1941 г. институт хозяйственников и повышения квалификации инженерно-технических работников.

Повышение квалификации преподавателей специальных дисциплин и мастеров производственного обучения намного усилился после открытия Свердловского и Нижнетагильского индустриально-педагогических техникумов.

В 1966 г. начальник Свердловского областного «управления профтехобразования С. А. Заложнев впервые высказал идею создания в Свердловске инженерно-педагогического института.

Литература

1. Государственный архив Свердловской области (в дальнейшем ГАСО), ф. Р-2033, оп. 1, д. Г.
2. ГАСО, ф. 2119, оп. 1, д. 2.
3. ГАСО, ф. 2119, оп. 1, д. 1, д. 12.
4. ГАСО, ф. 2033, оп. 1, д. 22.
5. ГАСО, ф. Р-2033, оп. 1, д. 19.
6. ГАСО, ф. Р-2033, оп. 1 д. 33.
7. ГАСО, ф. 1941, оп. 1, д. 121.
8. ГАСО, ф. 1941, оп. 1, д. 1.
9. ГАСО, ф. Р-1941, оп. 1, д. 2.
10. ГАСО, ф. Р-1941, оп. 1, д. 10.
11. ГАСО, ф. Р-1941, оп. 1, д. 12.
12. ГАСО, ф. Р-1941, оп. 1, д. 47.
13. ГАСО, ф. Р-1941, оп. 1, д. 52.
14. ГАСО, ф. Р-1941, оп. 1, д. 79.
15. ГАСО, ф. 1941, оп. 1, д. 93.
16. ГАСО, ф. 1941, оп. 1, д. 103.
17. ГАСО, ф. Р-2033, оп. 1, д. 31.
18. ГАСО, ф. Р-2033, оп. 1, д. 133^a.
19. ГАСО, ф. Р-2033, оп. 1, д. 174^a.
20. ГАСО, ф. Р-2033, оп. 2, д. 5.
21. ГАСО, ф. Р-2033, оп. 2, д. 12.
22. ГАСО, ф. Р-2033, оп. 2, д. 136.
23. ГАСО, ф. Р-2033, оп. 2, д. 137.
24. ГАСО, ф. Р-2033, оп. 2, д. 153.
25. ГАСО, ф. Р-2033, оп. 2, д. 18.

УДК 371 (091)
ББК Ч33 (2Р36)

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШАДРИНСКОГО ЗЕМСТВА В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УНИКАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ РОССИЙСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

А. Л. Михащенко

Развитие местного самоуправления в Российской Федерации, продекларированное Конституцией, призвано обеспечить самостоятельное решение населением вопросов местного значения и, в частности, формирование, утверждение и исполнение местного бюджета, установление налогов и сборов.

В истории Российского государства имеется положительный опыт решения вопросов самоуправления, требующий его освещения с целью познания сущности данного явления, а быть может и адаптации его в современных условиях. В данном контексте, на наш взгляд, особого внимания заслуживает деятельность Шадринского уездного земства Пермской губернии (теперь это часть территории Курганской области), о которой писали солидные российские издания «Вестник Европы», «Российский начальный учитель», «Образование». В советский период эта проблематика находилась в забвении, да и в постсоветское время никем не освещалась.

В соответствии с «Положением о губернских и земских учреждениях» 1864 г. органы местного самоуправления в Шадринском уезде начали действовать в 1870 г. и на первом земском собрании был заслушан доклад управы о состоянии народного образования в уезде. Отмечалось, что на площади свыше 16 тыс. квадратных верст проживает 300 тыс. «душ обоего пола», имеется 14 штатных училищ, в которых числятся по спискам 489 мальчиков и 40 девочек. На территории уезда работало 35 частных школ, из которых 8 – православного вероисповедания с 253 мальчиками и 10 девочками и 27 школ мусульманской веры с 872 мальчиками [1, с. 87].

Учителями официально считались местные священники и муллы, обремененные массой прямых обязанностей по приходу. Сами они, как правило, в школах не занимались и поручали обучение разным лицам с элементарной грамотностью: пономарям, мастеровым, подросткам, умеющим читать и писать, исключенным из духовного училища. Студенты духовных семинарий, работавшие в училищах, считали свой труд переходной ступенью к священническому сану. В результате такого подбора учителей около 50% детей не желали ходить на занятия к непрофессиональным наставникам не знающим детской психологии и не владеющим методикой обучения [2, с. 14].

Первое Шадринское уездное собрание рекомендовало особое внимание уделять народному образованию, а штатный смотритель училищ просил выделить дополнительные средства на содержание пяти сельских школ и предложил открывать новые училища. В связи с этим встал вопрос с учительскими кадрами, и в сентябре 1871 г. управа представила на рассмотрение собрания пакет документов будущего учебного заведения, выпускники которого могли бы работать с детьми. Документы отличались серьезной и основательной проработкой ключевых вопросов. Предлагался проект устава. Состоящий из ряда разделов: общие положения, статус училищного совета, обязанности начальницы училища, классные дамы, учителя, порядок приема девиц, учебные предметы, права и преимущества училища. В последнем разделе отмечалось: «Ученицы, окончившие полный курс обучения, получают не подвергаясь особому испытанию, право на звание начальных городских и сельских учительниц» [3, с. 86].

Проект штатного расписания включал количество сотрудников и их оплату; средства на содержание помещения, отопления и освещения; оплату канцелярских товаров и библиотеки; расходы на награды ученицам, на аттестацию и похвальные листы. Программа обучения, представленная земской управой, раскрывала содержание учебных предметов: закона божия, русского языка, арифметики, истории русской и всеобщей географии, чистописания и черчения, рукоделия. В проекте устава Шадринского земского женского училища было записано, что земское собрание будет ежегодно заслушивать отчет учебного заведения и принимать все меры к материальному обеспечению и улучшению училища по своему усмотрению [4, с. 82]. В 1873 г. учебное заведение было открыто.

Средства на развитие социально-бытовой инфраструктуры, в том числе и на народное образование, Шадринское земство получало от сбора налогов. Они взимались с торговых документов (патентов и гильдейских свидетельств), с земельных угодий, жилых домов, фабричных и заводских помещений, с питейных заведений, рыбной ловли; бралась плата за лечение больных военного и гражданского ведомств в земских больницах. Смета предусматривала так называемые случайные доходы, поступающие от штрафов за отсутствие торговых документов, судебские пошлины, земско-почтовый сбор с простой корреспонденции и др. [4, с. 609, 610]. Общие доходы Шадринского земства в 70-х гг. составляли от 60 до 90 тыс. р., в 80-х – 100–235 тыс., в 90-х гг. поступало от 230 до 349 тыс. р., в 1900–1916 гг. доходы составили от 384 до 957 тыс., а в 1917 г. в земскую казну поступило 116346 р. [5].

Земские средства расходовались по двум направлениям – обязательному и необязательному. К последнему относились народное образование, здравоохранение, сельское хозяйство, ветеринарное дело, содержание земской управы, содержание правительственной почтовой станции в г. Далматово. В смету рас-

ходов на народное образование включались самые разные ассигнования. Так, в 1878 г. школьная комиссия предложила на рассмотрение очередного земского собрания смету на предстоящий год, предусматривающую содержание школ и публичной библиотеки в Шадринске. В ней указывались суммы на конкретные затраты, среди которых жалование учителям и учительницам, их помощникам и помощницам, расходы на награды и увеличение жалования, оплата законоучителям и сторожам, затраты на наем помещений для училищ. На канцелярские принадлежности, ремонт школьных помещений и мебели, пособие Шадринскому женскому училищу, деньги на 9 стипендий в Екатеринбургской гимназии, на содержание двух башкирских школ и др. [6, с. 149].

Предметом особого внимания земства являлось учительство, от которого зависел уровень развития образования. В середине 70-х гг. земская управа ставила вопрос о ежегодном проведении учительских съездов. Их цель – обмен опытом, обобщение и выработка одинаковых и более рациональных способов преподавания. Перед съездом земство ставило следующие задачи: пробудить у учителей желание к самообразованию и совершенствованию, познакомить с методами обучения, научить организации занятий с тремя отделениями одновременно, указать недостаточно грамотным легчайшие пути к овладению орфографией и приобретению навыка письменного изложения. Однако вместо съездов земство получило от попечителя учебного округа разрешение на организацию краткосрочных педагогических курсов. Они прошли с 5 июля по 5 августа 1878 г. Члены управы и представители земства, учредившие курсы, не были допущены на занятия. Это обстоятельство, как отмечалось в кратком историческом обзоре развития народного образования в Шадринском уезде, «надолго отбило в земстве охоту повторить открытие курсов» [7, с. 24].

В конце 70-х гг. комиссия по народному образованию заявила о ненормальном состоянии с приемом на работу, увольнением и переводом учителей земских училищ. Этот процесс зачастую шел без участия и согласия земской управы. Члены училищного совета жаловались, что нередко их настояния об увольнении «дурных» учителей и ходатайства об определении преподавателей оставались без внимания со стороны инспекторов народных училищ. Устранение земских представителей от училищных дел может «легко охладить в них рвение и усердие к служению святому делу народного образования» [8, с. 145]. На девятом очередном уездном собрании 1879 г. было отмечено, что земство не должно ограничиваться только ролью «приходорасходчика», а иметь полное право принимать более активное участие в управлении училищами [8, с. 145].

В 1881 г. управе было поручено послать ходатайство министру народного просвещения. В нем выдвигались ряд требований демократического характера:

- избирать председателя училищного совета из числа членов;

- разрешить земскому училищному совету производить отбор книг для училищ помимо списка книг разрешенных ученым комитетом МНП;
- разрешить земству совместно с училищным советом собирать в каникулярное время съезды учителей для методического совершенства;
- предоставить земству право избирать своего инспектора или ведущего педагога для наблюдения за школами;
- предоставить право избирать попечителей училищ, не требуя от земства их представления и утверждения в губернском училищном совете;
- разрешить земству совместно с уездным училищным советом (в зависимости от необходимости и средств) расширять программу обучения в училищах;
- допускать к преподаванию Закона Божия светских учителей и учительниц, там, где нет возможности иметь особых законоучителей или они небрежно относятся к своим обязанностям;
- упростить порядок открытия и закрытия училищ и предоставить это право самому земству;
- разрешить земству устраивать временные школы с разъездными наставниками;
- предоставить земству право устраивать в селах читальни и библиотеки.

Письмо Шадринского земства заканчивалось словами: «Исполняя поручение земского собрания, управа имеет честь покорнейше просить Ваше Превосходительство изложенное ходатайство представить на усмотрение г. Министра Внутренних дел» [9, с. 452, 453]. К сожалению, мы не обнаружили среди архивных документов какого-либо ответа от МНП и МВД, но по содержанию имеющихся материалов о деятельности Шадринского земства можно судить по тому, что правительство пошло на уступки и удовлетворило большинство требований.

В июле 1883 г. по инициативе земства состоялся Шадринский учительский съезд. Для его руководства был приглашен Н. Ф. Бунаков, последователь К. Д. Ушинского, проводивший ранее подобные педагогические форумы в Костроме, Пскове, Херсоне, Ирбите и других городах России. Съезд открылся 1 июля в помещении земской управы. На него прибыло 144 народных учителя из близлежащих уездов, из Челябинска, Камышлова и Ирбита. На съезде было проведено 76 показательных уроков, из которых 40 преподавал учитель учителей Н. Ф. Бунаков. Народные учителя познакомились с новинками в обучении и воспитании, повысили свой профессиональный уровень [10, с. 4].

Количество народных училищ в Шадринском уезде ежегодно росло, но их по-прежнему не хватало. Значительная часть детей школьного возраста не обучалась. В 1882 г. на очередном XIII собрании земства было решено активизировать работу по открытию школ грамоты, которые стали называться школками.

В отчетах 80–90-х гг. можно встретить другие наименования – школки домашнего обучения, домашнее обучение при пособии земства. Последнее, учреждая их, при сравнительно незначительных расходах, стремилось распространить грамотность там, где отсутствовали народные училища.

Открытие школок грамоты земство поручило учителям базовых школ. Они приезжали в деревни, собирали сходы населения и на них решали вопросы об открытии школы, аренде помещения, отоплении и охране. Иногда это осуществлялось без схода по согласованию с авторитетными крестьянами. Так было в деревнях Ичкинской, Ключинской, Котковской, Комарийской, Мальцевской и др. В деревне Усмановой народный учитель просто встретился с местными муллами, которые разрешили открыть школу грамоты в медресе [11, с. 159, 163, 181, 185].

Для обучения, как правило, нанималось помещение за 3–5 р. в месяц, которые оплачивали родители учеников (по 10–40 к. с ученика). Отопление и содержание сторожа было также заботой крестьян. Земство со своей стороны, назначало учителя и давало ему жалованье в размере от 7 до 12 р. в месяц в зависимости от числа обучающихся. В школках грамоты работали 13–16-летние юноши и девушки, окончившие народные училища. Они становились уважаемыми людьми в деревне, которых называли по имени и отчеству.

Крестьянам нравились школы грамоты, так как детей не надо было посылать в отделенные села. К тому же обучением занимались хотя и молодые, но целеустремленные и добросовестные люди. Учительница Мехонской народной школы Ю. Яхонтова в своем отчете о подведомственной ей Шайтанской школе отмечала: «Крестьяне с особым усердием отдавали своих детей учиться – приводили даже 5 и 6-летних. Большого труда мне стоило убедить родителей, что еще рано учить таких детей» [11, с. 191].

Благодаря активности земства число народных училищ и школ грамотности значительно выросло. Если в 1870 г. насчитывалось 14 официальных училищ, то в 1887 г. их стало 58, число школ грамоты за этот же период выросло с 0 до 69 единиц [12, с. 225].

Активная и многогранная деятельность Шадринского земства по развитию народного образования в провинции получила известность далеко за пределами Пермской губернии. В 1888 г. инспектор народных училищ Смоленской губернии В. П. Вахтеров (в конце XIX – начале XX вв. крупный деятель в области начального образования, выдающийся методист, автор учебников) написал в Шадринскую управу, что он намерен учредить школки грамотности по примеру Шадринского земства. Инспектор просил познакомить его с историей организации и развития школок в Зауралье. Управа выслала Вахтерову все отчеты в школках со времени их учреждения в Шадринском уезде. В ответ пришла

официальная бумага с грифом «М. Н. П. Инспектор народных училищ Смоленской губернии». Июня 1 дня 1888 г. № 589 г. Смоленск», в которой автор отметил, что в Шадринских докладах «полных живого интереса и излагающих много таких мероприятий, которым нельзя не пожелать возможного большего распространения в нашем отечестве» [13, с. 229].

Об успехах Шадринского земства в деле народного образования писал солидный журнал «Вестник Европы», указывавший на неустанную систематическую многолетнюю работу органов самоуправления [14, с. 839–841]. В Шадринскую управу стали поступать запросы с просьбой ознакомиться с организацией школок грамотности. Получили письма от Лукояновской земской управы (Нижегородская губерния), от Богородицкой управы (Тульская губ.), от Ядринской управы (Казанская губ.), от инспектора народных училищ Мензелинского уезда Уфимской губернии. В январе 1891 г. Екатеринбургская уездная земская управа командировала в Шадринск своего члена с целью изучения опыта работы школ грамоты. После их посещения он констатировал, что в Шадринских школах грамотности «дело обучения поставлено так же как и в настоящих училищах в пределах двух или трех отделений» [15, с. 29].

В 90-х гг. XIX в. и в начале XX в. Шадринское земство продолжало активную деятельность в области народного образования, оказывая материальную помощь учебным заведениям, учителям, обучающимся. Поощрялись педагоги, прослужившие в училищах по 5, 10 и более лет. Ежегодно земские собрания рассматривали заявления граждан на материальную помощь студентам и учащимся. Так, в 1914 г. сметой предусматривались средства на выплату 35 стипендий для обучающихся в вузах, средних учебных заведениях и городских училищах, а также планировалась выдача двух пособий родителям в размере 70 и 80 р. на обучение их детей [16, с. 150–155].

Одной из сторон деятельности земства было открытие школьных библиотек, способствующих не только расширению кругозора учащихся, но и дальнейшему самообразованию выпускников земских школ. В 80-х гг. ежегодно на устройство и пополнение школьных библиотек земство выделяло по 30 р. на каждую школу, на которые приобретали книги для чтения, детские журналы и руководства для учителей.

Земская управа заключила соглашение с книжным магазином Тихомировой «Начальная школа» и предварительном знакомстве с народными изданиями доступными для населения по цене и содержанию. Пополнению библиотек книгами предшествовало их прочтение учителями, оформление кратких отзывов на издания, на основе которых составлялись каталоги. Книги не удовлетворяющие по содержанию и цене возвращались магазину, а по каталогам от земства высылались заказанные издания, оплата которых земством производилась через год.

В 1889 г. шадринцы получили из С.-Петербурга 926 книг различных названий, предназначенных для продажи местному населению. Среди них была литература по священной истории, богослужению, естественной истории, медицине и гигиене, сказки и рассказы российских писателей, по сельскому хозяйству и ремеслам. Управа поручила учителю земской школы А. Ф. Бунакову (брату известного русского педагога), работавшему в Шадринском уезде ознакомиться с их содержанием и составить каталог книг подлежащих продаже населению. Он выписал 8570 экземпляров, большую часть из которых составляли книги русских писателей и литература на бытовые темы. В специальной записке Бунаков предложил продавать населению дорогие и полезные книги дешевле их стоимости для земства. Так, книгу в 20–30 к. реализовывать не дороже 12 к., а издания более дешевые продавать на копейку дороже. Дешевых книг покупалось в 20 раз больше и поэтому уступка в цене на дорогие издания вполне окупится дополнительной копеечкой за дешевые книги. Предложения Бунакова земство приняло к исполнению [17, с. 59].

Российские земства тратили на образование от 15 до 20% своего дохода, в то время как Шадринское земство выделяло гораздо больше средств.

Таблица 1

Ассигнования на народное образование Шадринским уездным земством

Годы	Общие доходы земства	Расходы на образование	В % отношении
1871	60027	5741	9,5
1882	198500	45415	23,2
1890	236000	59585	25,2
1904	405725	112661	27,6
1912	680090	327213	48,1
1915	845625	418585	49,5
1917	1163446	503836	43,4

Уникальной деятельности Шадринского земства в области народного образования дал высокую оценку Н. Ф. Бунаков, отметивший значительную активность «чисто крестьянского земства, в котором вовсе не оказалось дворянского элемента» [18, с. 356]. В Шадринском уезде существовала постоянная учительская комиссия из выборных лиц, постановления которой поступали в земское собрание как ценный материал при обсуждении вопросов по народному образованию. Учительство южноуральской провинции представляло своеобразную организованную корпорацию, «выполняющей всеми уважаемую общественную земскую службу, обладающей правом своего мнения и своего голоса в этой службе» [18, с. 360]. Учителя всей душой отдавались педагогической деятельности, редко и неохотно покидали школу и деревню где проработали

несколько лет. Они были защищены от всякого произвола чиновников и инспекторов, находились в лучшем материальном положении по сравнению с коллегами других регионов, так как получали надбавки за выслугу лет [18, с. 360].

В 1917 г. в г. Шадринске и уезде работало 199 начальных училищ, 40 школ духовного ведомства, 18 школ грамоты, 5 двухклассных и 4 высших начальных училища, реальное училище, женская гимназия, учительская семинария [19, с. 103–113]. В их открытии и функционировании значительную роль сыграло Шадринское земство, руководимое конструктивно мыслящими людьми не считавшими «Положение» 1864 г. однозначной догмой. Уникальная деятельность самоуправления в зауральской провинции, благодаря своей неординарности, стала известна всей Российской империи.

Литература

1. Журналы первого очередного Шадринского уездного земского собрания сентябрьской сессии 1870 г. Доклады уездного земского собрания и уездной земской управы. – Шадринск, 1877.
2. Журналы двадцатого очередного Шадринского уездного земского собрания. – Шадринск, 1890.
3. Журналы третьего очередного... 1872 г. – Ирбит, 1873.
4. Журналы двенадцатого очередного Шадринского уездного земского собрания и доклады управы с приложениями, находившимися на рассмотрении собрания. – Шадринск, 1882.
5. По данным журналов Шадринских уездных земских собраний и календарей справочников за 1877–1917 гг.
6. Журналы девятого очередного... 1878 г. – Шадринск, 1879.
7. Журналы двадцатого очередного... – Шадринск, 1890.
8. Журналы девятого очередного... – Шадринск, 1879.
9. Журналы двенадцатого очередного... – Шадринск, 1882.
10. Русский начальный учитель. – СПб, 1884, № 1.
11. Журналы пятнадцатого очередного... – Шадринск, 1885.
12. Журналы XXV очередного... – Шадринск, 1894.
13. Журналы девятнадцатого очередного... – Екатеринбург, 1889.
14. «Вестник Европы». – СПб, 1889, декабрь.
15. Журналы двадцатого очередного... – Шадринск, 1890.
16. Смета доходов и расходов Шадринского уездного земства на 1914 г. – Шадринск, 1914.
17. Журналы двадцатого очередного... Шадринск, 1890.
18. Бунаков Н. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1953.
19. Календарь-справочник на 1917 г. – Пермь, 1916.

ОБМЕН ОПЫТОМ

УДК 378+37.013.32+37.032
ББК Ч 448

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Д. Медведева

В условиях структурной перестройки экономики страны ситуация на рынке труда имела крайне неравновесную структуру в части спроса и предложения на специалистов разных отраслей. Появились вакансии специальностей, по которым спрос явно не удовлетворялся. В то же время, много специалистов разного профиля деятельности осталось невостребованными рынком. Стала отчетливо вырисовываться проблема переподготовки специалистов.

Исходя из опыта ведущих капиталистических стран, развитие рыночной экономики идет по пути становления малого и среднего бизнеса. Это обуславливает потребность в специалистах, способных к деятельности в условиях самфинансирования и конкурентной среды.

В этот период большая ответственность за подготовку специалистов для работы в новых экономических условиях легла на профессиональные образовательные учреждения. Решение проблем переподготовки специалистов и подготовки специалистов для малого и среднего бизнеса было найдено путем создания ряда программ, которые позволяли на основе имеющейся базы профессионального образовательного учреждения – учебной, методической, технической – разрабатывать и реализовывать программы повышения квалификации действующих специалистов и осуществлять переподготовку специалистов с ориентацией в другую сферу деятельности. Требованием при этом является высокое качество специалистов и короткий срок их подготовки. Для этого требуются эффективные методы для интенсификации образовательного процесса.

Исследования в области технологий образовательной практики позволили установить, что такими являются методы, основанные на моделировании реальных процессов. Они позволяют на моделях изучать реальные процессы той или иной сферы профессиональной деятельности. Однако эти методы имеют существенный недостаток, значительно снижающий эффективность обучения. При построении модели моделируемый объект практики «вырезается» из характерного окружения. Поэтому его изучение ограничено внутренним устройством и взаимодействием в самом объекте, что не позволяет формировать у обучающихся систему профессиональных знаний.

В Сибирском институте финансов и банковского дела при поддержке ЗАО «Общество развития Новосибирск» – дочерней фирмы «Общества технического сотрудничества» (GTZ), находящегося в г. Эшборне (Германия) и немецкой фирмы Mercurius Praxistraining GmbH в Бремене организован учебный центр «Тренинг-фирма». В нем реализуется проект подготовки специалистов для малого и среднего бизнеса, а также осуществляется переподготовка специалистов по инновационной методике.

Инновационная методика, основанная на моделировании изучаемого объекта, также как и другие аналогичные методы, содержит модель для изучения внутренней деятельности и взаимодействия в объекте. Но кроме этого она имеет имитационную компоненту внешнего окружения, которое обуславливает внутреннюю деятельность моделируемого объекта. Изучаемая модель при этом приобретает характер динамического развития, обусловленного внешними факторами. Это принципиально отличает данную методику обучения от тех, которые используются в профессиональном образовании.

Такая модель позволяет изучать процессы функционирования фирмы в рыночных условиях, осваивать основы проектирования деятельности фирмы, управления, стратегического и тактического планирования.

Характеристика методики. Обучающиеся в образовательном процессе получают теоретические знания в форме лекций по специальной программе. Эти знания они применяют на практических занятиях. Их содержание включает все процессы создания и функционирования реальной фирмы в условиях действующих в России норм правового и экономического регулирования.

При создании фирмы формируется необходимый пакет документов для регистрации и выполняются все ее этапы. Зарегистрированной фирме открывается в банке расчетный счет по всем правилам этой процедуры. На счете впоследствии отражаются все произведенные фирмой платежи и поступившая выручка.

Фирма формулирует свою миссию, разрабатывает стратегию и определяет тактические задачи для ее реализации. Разрабатывается бизнес-план и осуществляется бюджетное планирование. Создается организационная структура фирмы, распределяются должностные и функциональные обязанности. С использованием реальных современных средств коммуникации фирма изучает состояние конкурентного рынка и проводит его анализ. Соответствующая служба находит на рынке контрагентов, заключает с ними договоры и совершает операции покупки и продажи. Каждая операция сопровождается нужной документацией и документооборотом в соответствии с реальной практикой делового оборота и действующих форм. Операции по мере совершения отражаются в учете фирмы согласно принятой на фирме учетной политике. По окончании отчетного пе-

риода формируется бухгалтерская отчетность в составе, определенном нормативно-правовыми актами, которая представляется в налоговые органы.

Фирма получает внешнюю информацию о состоянии товарного рынка, о ценах на нем, о конкурентах, анализирует ее и использует результаты для текущего планирования, управления отклонениями фактических показателей от плановых. В процессе производственной деятельности осуществляется взаимодействие функциональных служб и вырабатываются управленческие решения.

Психологическое воздействие методики на обучающихся. Педагогами доказано, что в процессе получения теоретических знаний у обучающихся формируется потребность реализовать их в практике профессиональных действий еще до завершения обучения. С этой точки зрения построение методики адекватно внутренним психическим потребностям обучающихся и, следовательно, способствует глубокому усвоению изучаемого материала.

Принятие обучающимся конкретной роли управляющего, бухгалтера, маркетолога, секретаря-референта, специалистов по сбыту, планированию, по кадрам и специалистов других профилей позволяет сопоставить содержание определенной профессиональной деятельности с внутренними потребностями, психологическими свойствами и мотивацией конкретной личности. Путем смены ролей в процессе обучения можно найти ту из них, которая оптимальным образом отвечает всем свойствам личности обучающегося. Это создает условие для последующей самореализации личности.

Методика обучения имеет максимальное приближение к реальной профессиональной деятельности, по отношению к которой обладает преимуществом. Оно заключается в том, что в реальной практике существует компонента психологического стресса от возможной ошибки. Такая компонента полностью отсутствует в данной методике. Вместе с тем, от правильно выполненного квазипрофессионального действия обучающиеся получают удовлетворение, повышающее положительную мотивацию к последующему обучению.

Работа в группе и взаимодействие при решении проблем способствует развитию тех личностных качеств, которые делают успешным это взаимодействие и, напротив, подавлению качеств, затрудняющих профессиональное взаимодействие. В результате у обучающихся по инновационной методике формируются личностные качества, которые потребуются в дальнейшем и позволят им успешно работать в профессиональной сфере.

Педагогическое воздействие образовательной технологии. В образовательной практике Сибирского института финансов и банковского дела широко применяются методы активизации учебной деятельности. Опираясь на наши исследования, приведем краткую характеристику педагогического воздействия инновационной методики по некоторым ее элементам.

1. Выполнение функциональных обязанностей при принятии обучающимся конкретной роли:

– способствует развитию персональной ответственности за часть общего дела.

2. Осуществление практической деятельности в конкурентной среде:

– позволяет формировать у обучающихся психологический механизм гибкого реагирования на внешние изменения.

3. Коллективное обсуждение проблемных ситуаций:

– способствует развитию профессионального мышления и позволяет преодолевать догматический подход к готовому знанию.

4. Реализация в квазипрофессиональной практике единой концепции и достижение единой для всех цели:

– способствует привитию навыков коллективной работы.

5. Профессиональное взаимодействие внутри фирмы и с другими экономическими субъектами:

– способствует формированию личностных качеств, позволяющих быстро адаптироваться в условиях профессиональной среды.

Таким образом, инновационная методика является эффективным инструментом подготовки в короткие сроки квалифицированных специалистов рыночной экономики для малого и среднего бизнеса. Она направлена на формирование системных профессиональных знаний и личностных качеств, которые позволяют адаптироваться в реальных изменяющихся условиях профессиональной среды. Специалисты, подготовленные по этой методике, которые не имели опыта практической деятельности в профессиональной сфере, способны без дополнительной адаптации в практических условиях профессиональной среды успешно выполнять трудовые функции специалиста. Эти факторы значительно повышают их конкурентоспособность на рынке труда.

Даная методика апробирована в других городах Сибири. Так в г. Томске на базе Томского государственного университета функционирует учебный центр по подготовке и переподготовке специалистов для малого и среднего бизнеса с применением описанной методики. Создание центров переподготовки на основе новых эффективных методов позволяет решать региональные проблемы экономического развития и способствует снижению социальной напряженности, связанной с углублением рыночных отношений.

АКТУАЛЬНЫЕ ДИСКУССИИ

УДК 378+37.013.32+37.032
ББК Ч 448

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**В. А. Антропов,
А. В. Ефимов**

Социально-экономические задачи, стоящие перед нашим государством в аспекте его развития [1], могут решать только хорошо обученные кадры, соответствующие требованиям научно-технического прогресса и новым экономическим отношениям [2]. Вместе с тем у нас складывается впечатление, что мало кто из исследователей с методологических и научно-методических позиций обращает внимание на чисто экономические проблемы и проблемы профессионального образования в их диалектической взаимосвязи и целостном единстве, а если и рассматривает, то практически только с точки зрения ресурсного обеспечения (прежде всего финансирования).

Но если это так, то во всех случаях правомерен вопрос: сколько следует вложить в профессиональное образование, чтобы оно обеспечило необходимое обучение своих граждан, эффективный подъем экономики, национальную и экономическую безопасность государства в целом? Мы думаем, что это ключевой вопрос в условиях дефицита финансовых ресурсов. К сожалению, сегодня он разбит на ряд мелких, за которыми не видно системы: введение единого государственного экзамена (ЕГЭ), государственных именных финансовых обязательств (ГИФО), разработка механизма распределения заказа на подготовку специалиста [13], нормативов обеспеченности, оценка стоимости его подготовки и т. д.

Мы считаем, что заявленная модернизация образования [3] может и должна быть существенно скорректирована и конкретизирована для современных условий трансформируемой экономики России на базе своевременно проведенных исследований методологического, научно-методического и организационно-методического плана.

Что с нашей точки зрения следует предпринять, чтобы восстановить и обеспечить эффективное функционирование системы профессионального образования нашего государства, в том числе и высшего? Ниже мы приведем некоторые предложения по модернизации высшего профессионального образования (ВПО), выстроенные в логической последовательности. Наверняка, многие позиции будут общеизвестны, но главным здесь представляется логическая це-

лостность предложений и прогноз ожидаемого результата. Часть из них уже апробирована в ряде научно-исследовательских проектов, выполненных нами по заказу Министерства путей сообщения России [14–17].

1. Сформулировать общегосударственную идею.

Президент России Путин В. В. четко говорит о восстановлении государства и его институтов. Должна появиться и объединяющая нас общегосударственная идея, отвечающая на вопрос о месте и роли государства в мире. Без нее невозможно организовать целостную систему профессионального образования личности специалиста. На это направлена национальная Доктрина образования [4].

2. Понять, донести до каждого гражданина, какое государство мы строим, в каком собираемся жить, с какой моделью рыночных отношений.

Как известно, в период начала перестройки экономисты и политики уходили от ответа на вопрос о том, что мы строим, какой предполагается у нас строй. Сейчас мы точно знаем, что живем в эпоху перемен, трансформации экономических отношений. По словам А. Аганбегяна, «наша страна находится в переходном периоде к рынку. И пока заметна не социально-демократическая тенденция, а худший вид развивающегося капитализма... Но когда мы завершим переход, пока я сказать не могу» [Рос. Г., 2003., 20 июня]. Академик Л. Абалкин, при ответе на вопрос при каком строе мы живем, ответил: «Я даже не знаю, какой в нашей стране сейчас экономический строй» [там же].

Как известно, развитие нашего государства направлено на построение социально ориентированной экономики. Однако до этого уровня развития экономических отношений путь неблизкий: от либеральной экономики к жесткому государственному управлению и только потом к социально ориентированной экономике.

Но это надо знать и признавать всем членам российского общества как экономический базис общегосударственной идеи.

3. Определить стратегию и прогноз социально-экономического развития государства, концепцию промышленной политики.

К сожалению, государственная стратегия до сих пор отсутствует, что задерживает работу по разработке промышленной политики, инновационной политики и др.

Сформулированный прогноз позволит определить динамику количества и качества рабочих мест для отраслей в целом. Это и будет основой для кадрового заказа на подготовку специалистов, т. е. основой формирования концепции кадровой политики государства.

4. Концептуально определиться, какое профессиональное образование нам нужно для реализации этого прогноза (функциональное, опережающее, западное, на базе советского опыта, какое-то другое).

Именно здесь с нашей точки зрения следует исходить из принципов системности, социоморфности, экономической целесообразности [5].

На этом этапе встанет вопрос о том, какой должна быть организация управления ВПО. Пока четких ответов на этот вопрос нет. Минобразование РФ продолжает эксперименты с категорийностью вузов, переподчинением школ, начальных и средних профессиональных образовательных учреждений, созданием ассоциаций, университетских округов и т. д. В субъектах Федерации свои представления об управлении системой профессионального образования и места в нем вузов. Необходимо системное представление об управлении профессиональным образованием территорий всех уровней (федеральный округ, субъект Федерации, муниципальная структура), органически связанное с развивающимся социально-производственным комплексом данных территорий.

5. Сформулировать концептуальную модель специалиста XXI в. для спрогнозированных условий развития государства.

Ранее модель личности прописывалась в материалах съездов КПСС, теперь же ее в целостном представлении нет.

6. Сформулировать прогноз развития ВПО под государственную политику и прогноз развития рабочих мест в условиях развития социально ориентированной экономики.

Это одна из важнейших задач с учетом ожидаемого снижения численности выпускников общеобразовательных школ.

В первом приближении показатели прогноза подготовки специалистов за счет бюджетных средств являются ориентиром для разработки отраслевых и региональных прогнозов (программ) развития высшего и среднего профессионального образования.

7. Оценить стоимость подготовки специалиста.

Наше государство находится в такой ситуации, когда следует считать каждый рубль, вложенный в том числе и в сферу образования. Да, справедливы утверждения о том, что дешевое образование не может быть хорошим, что нельзя экономить на образовании и т. д. Эти справедливые фразы окажутся лозунгами, если мы не посчитаем, сколько стоит подготовка конкретного специалиста, если не разработаем механизма расчета с учетом меняющейся экономической как внешней, так и внутренней ситуации, возможностей государства содержать и развивать образование.

8. Определить ресурсное обеспечение подготовки специалистов под сформулированный государственный заказ для ВПО.

В государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования второго поколения проблема материально-технического обеспечения подготовки специалистов практически не затронута. Единственная мало значащая фраза «высшее учебное заведение... должно располагать со-

ответствующей действующим санитарно-техническим нормам материально-технической базой, обеспечивающей проведение всех видов лабораторной, практической, дисциплинарной и междисциплинарной подготовки и научно-исследовательской работы студентов, предусмотренных примерным учебным планом» из макета ГОС ВПО и требований (федерального компонента) к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников перекочевала во многие государственные образовательные стандарты направлений и специальностей.

Вместе с тем сегодняшняя материально-техническая оснащенность вузов вызывает серьезные нарекания и опасения в качестве образования студентов. Вопрос о том, насколько должно быть обеспечено ВПО для возможности подготовки высококвалифицированных специалистов, остается открытым. Нельзя брать в настоящее время нормативы зарубежных стран, это далекая перспектива. В связи с этим возникает необходимость разработки нормативов (стандартов) финансового обеспечения ВПО для современных условий.

Разрабатывая показатели материально-технической обеспеченности (МТО) учебного процесса, мы должны прежде всего определиться, какую образовательную парадигму мы заложим в основу его организации, что такое для нас образование, какого специалиста мы готовим, какими ведущими признаками он должен обладать. Только после этого мы сможем решить вопрос о том, как будет организован учебный процесс, какова его технология.

В вузе, кроме того, обеспечивается социализация будущего специалиста, на что тоже требуется немало средств.

9. Сформировать современную технологию обучения.

Это один из важнейших этапов – разработка концептуальных основ современной технологии обучения по всем ее компонентам. Здесь очень важным оказывается вопрос о российской образовательной парадигме.

Организация учебного процесса должна быть осуществлена в полном соответствии с законами профессиональной педагогики и законами расширенного воспроизводства в данной отрасли, спроектированными на реальный педагогический процесс профессионального образовательного учреждения. Технология обучения для подготовки таких специалистов является переходной: от классической, основанной на использовании активных методов обучения, через реализацию возможностей технологии мультимедиа, геоинформационных технологий, к технологии «виртуальная реальность».

10. Мониторинг профессионального становления личности специалиста.

Мониторинг обеспечит коррекцию учебной деятельности студентов в режиме реального времени, позволит обеспечить успешность их обучения.

11. Экспертиза качества подготовки специалистов.

С нашей точки зрения, возможны несколько подходов к решению поставленной проблемы.

1) заказчик самостоятельно определяет критерии качества подготовки специалистов, а вузы отлаживают под его требования технологию подготовки, руководствуясь изложенными критериями.

Такой подход является органичным дополнением устойчиво и успешно функционирующей социально-производственного комплекса (СПК) страны. Он обеспечен отлаженными процедурами найма, отбора, аттестации персонала, его профессионально-квалификационного продвижения и другими необходимыми компонентами организации управления кадровым обеспечением организации. В условиях трансформируемой экономики России такую отлаженную систему создать сразу, а тем более на старых принципах, невозможно.

2) уровень требований задает соответствующее учебно-методическое объединение. Это тот путь, который специалисты сферы профессионального образования должны пройти самостоятельно. Тем более что на этом пути уже многое создано и запущено в практику ведущими вузами России.

С точки зрения вуза первый путь – это путь анализа внешней среды организации и учета полученных результатов для определения качества подготавливаемого специалиста. Второй путь – это анализ внутренней среды организации (вуза) как системы, функционирование которой направлено на достижение ее целей.

И тот и другой путь дает свои результаты. Скорее всего, они будут различными с позиций требований к качеству подготовки специалистов со стороны Заказчика (предприятия, организации, фирмы) и Исполнителя (конкретного вуза). Конечно, это дискуссионный вопрос, но такой вариант вполне возможен. Иначе по какой причине успешно обучающийся студент (по характеристике вуза) не всегда успешный специалист (по мнению предприятия)?

Весь комплекс критериев экспертизы может быть представлен в виде 3 блоков:

1) экспертиза подготавливаемого специалиста на каждом завершенном этапе обучения (неполное высшее образование, бакалавр, специалист, магистр, кандидат менеджмента, доктор менеджмента);

2) экспертиза профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного персонала;

3) экспертиза условий подготовки специалистов.

12. Оценка социально-экономической эффективности функционирования профессионального образовательного учреждения.

Данный этап является завершающим в оценке деятельности профессионального образовательного учреждения.

По каждому из указанных направлений у нас есть наработки [2, 5–12]. Исходя из них мы можем сказать, что весь указанный выше алгоритм эффективного функционирования системы ВПО с нашей точки зрения может быть реализован на концептуальном, научно-методическом и практикоориентированном уровнях в том случае, если во главу угла всех преобразований в системе ВПО поставить анализ содержания труда и рабочего места специалиста.

В ходе выполнения ряда научно-исследовательских проектов по заказу МПС нами разработана экспериментальная методика такого анализа, получившая название «организационно-экономическая оценка содержания труда и рабочего места специалиста» [9]. Если у читателей журнала будет интерес к данной проблеме, то мы готовы представить статью на эту тему.

Резюмируя вышесказанное, еще раз отметим, что на основе предлагаемой нами методики и алгоритма возможно воссоздание экономически целесообразного функционирования системы профессионального образования нашего государства, способной обеспечить необходимое количество кадров для трансформируемой экономики России (на примере конкретной территории).

С нашей точки зрения, наш подход хорош прежде всего потому, что он позволяет проследить весь путь становления личности профессионала от общегосударственной идеи до цели конкретного занятия и соответствующей оценки степени ее реализации с выходом на оценку подготовки непосредственно на рабочем месте. Будучи развернутыми, наши подходы позволят сформулировать методологические, научно-методические и организационные основы модернизации профессионального образования территории. Имеющиеся в нашем распоряжении результаты исследований позволяют сделать такой вывод.

Литература

1. России надо быть сильной и конкурентоспособной. Послание Президента РФ В. В. Путина Федеральному собранию Российской Федерации // Росс. Г., 2002, 19 апреля.
2. Анализ и диагностика состояния высшей школы и научно-технологической безопасности на территориях УрФО / С. С. Набойченко, А. Д. Выварец А. Д., А. А. Куклин и др. Екатеринбург: ГОУ УГТУ-УПИ, 2002. 258с.
3. О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р.
4. Филиппов В. М. Об основных подходах к формированию национальной доктрины образования // Региональная политика и национальная доктрина образования. М.: Ин-т развития профес. образования, 1999.

5. Антропов В. А. Организация управления подготовкой кадров промышленности. Екатеринбург: УГТУ, 1995. 308с.
6. Антропов В. А., Гермаидзе Г. М., Зимбовский Г. М. и др. Концептуальные вопросы организации управления высшим и средним профессиональным образованием региона. Монография. Екатеринбург, УрО РАН, 1996. 80с.
7. Антропов В. А. Эволюция развития рыночных отношений в постиндустриальных странах и российские тенденции. Экономика и культура: межвуз. сб. Екатеринбург: УрГУ, 2000.
8. Антропов В. А., Вербицкая Н. О., Гольшева Т. А. и др. Прогнозирование рынка труда и подготовки кадров: практические модели и технологии. Монография. Екатеринбург: АМБ, 2001. 110 с.
9. Антропов В. А., Нестеров В. Л., Макаридина А. П. и др. Методические рекомендации по исследованию и организационно-экономической оценке содержания труда и рабочего места специалиста (аспект информатизации). Екатеринбург: институт экономики УрО РАН, 2002. 42 с.
10. Антропов В. А. Кадры для современного производства. Профессиональное образование, 2002, № 4, с. 33.
11. Антропов В. А. Управление качеством подготовки специалистов в вузах МПС Государственный Университет управления. Вестник университета. Серия «Развитие образования в области менеджмента», № 1 (3)/ 2002. С. 51–62.
12. Антропов В. А. Концептуальные основы аккредитации вуза // Образование и наука, 2002, № 5 (17), с. 86–99.
13. О конкурсном порядке размещения государственного задания на подготовку специалистов с высшим профессиональным образованием. Постановление Правительства РФ от 21.08.2001 г. № 606 // Поиск, 2001, № 37.
14. Совершенствование системы подготовки инженеров и повышения квалификации специалистов. Отчет о НИР / Н. рук. Нестеров В. Л. Екатеринбург: УрГУПС, 2002. 141 с.
15. Многоуровневая модель профессионально важных качеств специалиста железнодорожного транспорта. Отчет по НИР / Н. рук. Мочалин В. В. Екатеринбург: УрГУПС, 2001. 117.
16. Концепция и нормативно-правовая база создания отраслевых региональных комплексов по кадровому обеспечению железнодорожного транспорта. Отчет о НИР / Н. рук. Нестеров В. Л. Екатеринбург: УрГУПС, 2000. 141 с.
17. Научно обоснованная организационно-штатная структура органов управления образованием на железнодорожном транспорте в условиях реформирования отрасли. Отчет о НИР / Н. рук. Антропов В. А. Екатеринбург: УрГУПС, 2002. 141 123 с.

УДК Ю39 (2)6
ББК 130.3

ОПЫТ ПОНИМАНИЯ ДУХОВНОСТИ С ПОЗИЦИЙ АКСИОЛОГИИ СОВЕРШЕНСТВА И. А. ИЛЬИНА (К 120-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ МЫСЛИТЕЛЯ)

С. З. Гончаров

Тема духовности остро актуальна. Только в 1998 г. ей были посвящены научные конференции в Екатеринбурге, Омске, Тюмени, Челябинске, Кургане. В сентябре 2002 г. эта тема обсуждалась в рамках Международной конференции в Астрахани. В июне 2003 г. прошли в Екатеринбурге первые в стране Всероссийские научно-богословские чтения, посвященные 120-летию русского мыслителя И. А. Ильина (1883–1954), где тема духовности была центральной. Такое внимание к теме объясняется интенсивным поиском надежных и долговременных ценностных ориентиров, особенно для воспитания. Обретение духовности – таков императив у растущего круга научно-педагогической общественности.

Размышление о духе есть высший уровень философской рефлексии, на котором не уместны упрощенные толкования духа как реальности внешней и бессубъектной, будь то «тонкая лучистая космическая энергия» или «биоциполе». Подобные паранаучные представления есть попытка решать сложные вопросы крайне упрощенно. Дух – свободная, самоустремленная, самодеятельная и знающая себя надприродная реальность. Ему присущи субъектность и «для-себя-бытие». Поэтому дух познается только духом. В его познании бессильны приборы. Научный метод обязывает говорить языком предмета. Философ, отмечал И. А. Ильин, тогда имеет право писать о духовных предметах, когда он сам лично воспринял, испытал и пережил их как реальность в своем опыте. Своеобразие духа невыразимо только объектным языком естествознания, только логикой. Ибо дух содержит многомерную модальность – логическую, этическую, эстетическую и др., что обязывает к соответствующей лексике, к метафорам, сравнениям. Дух представлен не только в научной, нравственной, эстетической, правовой формах, но и в религии. Научный метод обязывает к систематичному и всестороннему постижению предмета, согласно его природе, а не желаниям исследователя. В понимании духа разумней опираться на классическую традицию, идущую от Платона, Аристотеля, Августина Аврелия к Гегелю, а от Гегеля – к таким мыслителям, как Е. Н. Трубецкой, И. А. Ильин, Н. О. Лосский, С. Л. Франк. Наследие И. А. Ильина (15 томов) замечательно тем, что он в своем творчестве ясно и основательно выразил тенденцию классической философии в понимании духа и его проявлений (духовности) с позиций объективно-предметной и конкретной аксиологии, которую он

развил из единого принципа – совершенства. Совершенство есть генетический исток всего его учения. Из совершенства он выводит иерархию ценностей, аксиомы религиозного опыта, антропологию, этику, эстетику, правосознание, культурологию, политологию; им он оценивал религию и философские учения, правовые системы и художественные произведения, государственные устройства и партии. У А. С. Пушкина и И. А. Ильина был сходный духовный акт – развитое чувство совершенства, целостность в миропереживании и понимании. И. А. Ильин – это Пушкин в философии. В данной статье рассматриваются гносеологические, психологические, аксиологические, социальные и валеологические аспекты духа.

Понятие души некоторые психологи считают некорректным. Поэтому необходимы пояснения. Сознание есть та сфера психики, которая организована социально важными значениями, оно есть система таких значений. Сознание, отмечал Гегель, развивается от стадии чувственного сознания к самосознанию и к духу. К душевной стадии психики относятся как вся сфера подсознания, так и чувственное сознание. Самосознание есть сфера перехода от душевной стадии психики к духовной.

Особенности душевной стадии

Они заключаются в том, что человек живет по преимуществу внешним, чувственным опытом, непосредственно переживает его и сливается с ним. Явления этого опыта изменчивы и единичны («это», «здесь» и «теперь»). Поэтому сознание тоже неустойчиво и затрудняется фиксировать значения в их всеобщей форме, сосредотачиваться на них, свободно оперировать и направлять ими свой внешний и внутренний опыт. Оно находится в плену внешнего сенсорного поля и эмоциональных переживаний, индивидуальных предпочтений; оно не выходит за рамки конечного к вечному, за пределы относительного (что хорошо для данного лица или данной группы людей) к абсолютному (что хорошо само по себе, безусловно). Душе еще не присуще «для-себя-бытие», т. е. ценностно-рационально-волевая самость как тот автономный центр апперцепции («я»), из которого исходят законодательные функции разума и повеления разумной воли на основе всеобщих значений. Чувства и эмоции размывают апперцепцию, автономию разума и воли, чем объясняется шаткость и несамостоятельность души. Человек на душевной стадии избирает ценности, как правило, не потому, что они объективно хороши по своему качеству, а потому, что они хороши относительно него или его окружения. Субъективное чувство – здесь критерий (на вкус и цвет товарищей нет). Душе присущи ценности частные и относительные, ценностный релятивизм и субъективизм. Относительные ценности молодые люди часто возводят в абсолютные и творят кумиры, которые быстро развенчиваются жизнью потому, что качество таких ценностей не

соответствует их статусу абсолютных. В юных душах возникают разочарование и уныние, нигилизм и цинизм, разнуздывается инстинкт вне идеала. Так молодые люди вступают на путаную тропу, ведущую к душевному нездоровью, социальному риску, девиантному поведению и преступному деянию. Глубинной причиной душевных болезней несоматического характера является в юном возрасте размытость ценностного самосознания, эрозия апперцепции и ее центра («я»). Обучение технике жизни (методам и технологиям) не выводит само по себе из мира относительных ценностей.

Когда душа преобразуется в дух?

Душа преобразуется в дух тогда, когда человек начинает жить по существу не только внешним, чувственным опытом, но и внутренним, сверхчувственным, смысловым; погружаясь в сферу чистых значений (идеальных предметов), он освобождается от диктата внешних чувств и эмоций, обретает самосознание, которое устремлено на само себя и становится рефлексивной и самодеятельной; вначале робко, а затем смелее человек начинает оперировать значениями в их безобразном виде; усиливаются апперцепция, автономия разума и воли. Оперировав чистыми значениями, душа выходит за рамки «здесь» и «теперь», за пределы пространственно-временного потока событий, ибо значения сами по себе не являются пространственными или временными; делятся не значения (например, идея окружности или долга), а психические процессы, посредством которых мыслятся и переживаются значения. Выходя за пределы «здесь» и «теперь», личность научается самостоятельно оперировать всеобщими значениями и обретает надындивидуальные ценности – нравственные и эстетические, религиозные и правовые. Переживая такие значения и ценности, человек модифицирует свою чувственность: возникают новая психическая модальность – мыслящие духовные чувства. Сосредоточием таких чувств является «сердце», как духовный орган. На духовной стадии человек избирает те или иные ценности потому, что они хороши не только относительно него, но и сами по себе: являются истинными, добрыми и прекрасными и поэтому – совершенными, достойными всеобщего признания. Дух есть любовь к совершенному, объективно лучшему содержанию; воля к тому, чтобы избрать совершенное, преобразить себя согласно ему, объединиться с другими людьми на основе совершенного и жить им. Совершенное есть такое содержание, которое гармонично соединяет в себе истинное, доброе и прекрасное. «Быть духом – значит определять себя любовью к объективно лучшему. Воля к Совершенству есть основная сила духа и основное побуждение всякой истинной религиозности» [1, с. 56]. В работах классиков русской философии (В. С. Соловьева, И. А. Ильина, Н. О. Лосского и др.) совершенное понимается как атрибут Бога, явленный в Его творениях как меры в превосходной степени.

Как однородный солнечный луч преломляется в многообразии цветов, так и чувство совершенства выражается в спектре положительных качеств – любви и добра, совести и достоинства, верности и служения, мастерства и художества, справедливости и солидарности, окрыленной веры как иммунной системы души от деструктивной социальности. Совершенное есть качественное содержание духа, а дух есть та форма, в которой совершенное существует адекватно, как знающее себя, как «для-себя-бытие». Меры вещей существуют в сфере духа идеально, без материи, они свободны от телесных деформаций и представлены в превосходном роде. Дух есть сознающее себя совершенство, он в самом себе содержит критерии достойного, которые для него самоочевидны.

Совершенное познается себе подобным, совершенным же чувством – любовью. Любовь есть непосредственное переживание совершенного, она учит нас, отмечал И. А. Ильин, «увидеть лучшее, избрать его и жить им». Любовь направляет мышление к объективной истине, волю к добру, созерцание к красоте, а веру к абсолютному, священному и божественному.

Итак, в психологическом плане дух есть целостный акт – единство главных продуктивно-творческих сил: любящего сердца; мышления, постигающего объективную истину; воли, творящей добро; воображения и созерцания, ориентированных на красоту; веры, устремленной к совершенным и абсолютным ценностям; совести, оценивающей помыслы и деяния с позиций должного совершенства. Единение этих сил рождает качественно новое состояние – дух, эффект «поющего сердца». Целый дух начинает прозревать за «корой явлений» тот свет совершенства, который по-своему выражают небесная лазурь и лепестки цветка, грациозное движение животного и трели птицы, духовное парение художника в музыке и поэзии, гармония математических соотношений и логика научных понятий, благородный поступок и справедливое право.

В качественном, аксиологическом плане дух есть любовь к совершенному. Но дух имеет и количественную характеристику, которая выражается в масштабности, надличностном и всеобщем содержании его значений: дух восходит от субъективной стадии (стремление к совершенному) к объективной, в рамках которой человек реально живет всеобщим содержанием науки и нравственности, искусства и религии, права и государства. Сознание прорывает узкий горизонт единичных и частных содержаний и углубляется в их основу: за «моим» и «твоим» оно видит «наше», за многими «я» – «мы», за национально-культурным многообразием – единство человеческого духа, за относительным – абсолютное. Душа предстает как индивидуализированный дух народа, как его лик, и человек становится личностью. Автономия личности в самоопределении и волевом самоуправлении на основе совершенных содержаний есть фундамент совести и правосознания, продуктивного творчества и душевного здоровья.

Совершенное – источник духа, религии и культуры

Совершенное содержание жаждут по-своему ученые и художники, философы и праведники, миллиарды духовно зрячих людей. Обрести совершенное – этому посвящены самые важные евангельские Заветы: «Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный» и «любите друг друга». Совершенное вдохновляло Платона и Платина, Пушкина и Тютчева, И. А. Ильина и Н. О. Лосского. Свет совершенства струится из творений классиков культуры и благородных поступков; он благодатно питал русскую классическую музыку и живопись, литературу и поэзию, философию и православие.

Религия культивирует дух совершенства, исходя из его абсолютного первоисточка. В культуре дух совершенства воплощается в зримые образцы – эталоны человеческой субъективности. Культура начинается там, где «духовное содержание ищет себе верную и совершенную форму» [2, с. 291]. Воспитание развивает умения организовывать опыт объективно лучшим содержанием. И. А. Ильин в своем фундаментальном исследовании, над которым он работал сорок лет [1], убедительно обосновывает основополагающее значение совершенства для различных религий. Тот, кто ищет религиозного опыта, «вступает в ту сферу, где обитает и обретается само Совершенство.... Религиозный опыт есть опыт Совершенства, приобретаемый на путях сердечного созерцания» [1, с. 56]. Любовь к совершенству, подчеркивал он, не есть аффектированная фраза или сентиментальная выдумка, «но живая реальность и притом величайшая движущая сила человеческого духа и человеческой истории. Поколение людей, которому это чувство чуждо и непонятно – есть поколение мертвое, слепое и обреченное. Все основатели великих духовных религий – Конфуций, Лао-Цзы, Будда, Зороастр, Моисей были движимы этим чувством» [1, с. 97]. Христианство выговорило эту тайну религиозного опыта и укоренило души людей не в силу и мощь не во внешнюю красоту, не в магический государственный обряд и не в успех земных дел, а в объективно сущее Совершенство, которое обретается любовью. Религиозный опыт при всем его многообразии заключается в воле к совершенному, в благоговении перед ним и в верности ему. Любовь к совершенству, отмечал И. А. Ильин, есть «лоно творческого вдохновения, опора истинной науки, чистой совести, характера, месторождение окрыленного гениального искусства, фундамент правосознания и патриотизма, гарантия дисциплины и храбрости» [1, с. 66]. Укореняя свою душу в идеал объективно лучший и объективно сущий, человек соединяет инстинкт с идеалом, гасит гордыню, обретает духовное самостояние, самоопределение и самоуправление на основе абсолютных ценностей, духовное достоинство, чувство качества и верного ранга, призвание и смысл жизни. Религия, с культурологической точки зрения, не «опиум народа», а иммунная система народного духа от деструктивной социальности. Воинствующее

богоборчество гасит волю к совершенству, а значит – духовность, чувство качества и верного ранга ценностей и с неизбежностью резко понижает уровень ценностных притязаний людей; начинается подмена высшего низшим, т. е. пошлость: внутреннее вытесняется внешним, духовное – материальным, идеалотворчество в культуре – технической рациональностью, искусство – нервными зрелищами, а художник – «шоуменом». Разнуздывается инстинкт вне идеала, и культура вырождается в технику жизни, в техническую цивилизацию, которая за последние двести лет завела человечество в тупик [4]. Последствия духовного иммунодефицита проявляются в том, что «население целенаправленно организуется на сатанинских началах лжи, подлога обмана, поклонения грубой силе. Внедряются как начала «нормальной» жизни жадность, эгоизм, амбиции, разврат, наркомания, любовь к удовольствиям и развлечениям любой ценой... Сегодня это не отдельные эпизоды злых, порочных, разрушительных действий, а ускоренное строительство общемировой системы зла» [5]. Богоборчество И. А. Ильин квалифицировал как «дело самое глупейшее из всех, затеявших человечеством». Цветение русской культуры, отмечал он, изошло из корней православия потому, что оно окормляет души светом совершенства Божия и даром любящего сердца; т. е. объективно лучшим содержанием и субъективно верным актом приятия этого содержания. Русская культура цвела тогда, когда народ искал «не силы, а совершенства, не власти, а любви, не пользы, а Бога». А когда «дух ищет совершенства», тогда «начинается культурное цветение религиозно захваченного народа» [1, с. 59].

Совершенная реальность предстает в субъективной форме как дух и объективируется в мир культуры. Культура – только положительная ценность. Отождествлять культуру со всей надприродной реальностью (рукотворной второй природой, социальностью, социальными технологиями, с формами хранения и передачи социального опыта и т. п.), значит умножать термины без надобности и запутывать существо дела. Такое отождествление ничего не дает ни для теории культуры, ни для воспитания, а по существу оно ведет к толкованию культуры как ценностно-нейтральной реальности, открытой антикультуре.

Аксиологический синтез сердца

В философии достаточно конкретно выяснена роль апперцепции для всего процесса мышления. Заслуга в этом принадлежит И. Канту. Апперцепция – нечувственная сфера, чистое единство самосознания («я») и исполняют функцию синтеза чувственных данных. Всеобщими схемами такого синтеза являются формы мышления (логические категории), система которых образует рассудок. Рассудок осуществляет логический синтез. Синтез различных психические модальности возможен только потому, что апперцепция есть, однородная деятельная сфера; благодаря однородности она сообщает единство всему

логическому сознанию. Однако в философии, насколько нам известно, не ставился в теоретическом виде вопрос о аксиологическом синтезе, который по значению не менее важен, чем синтез логический.

Аксиологический синтез продуцирует ценности, а не понятия. Ценности избираются не мышлением, а чувствами. Мышление обосновывает ценности. Чувства бывают внешние и внутренние, духовные. Первые порождаются физическим воздействием, а вторые возникают от переживания значений, например радость, восторг, презрение, уважение и т. п.; они – понимающие чувства, «чувства – теоретики» (К. Маркс). Сердце есть сосредоточие таких духовных чувств. О первенстве сердца как духовного органа писали Г. С. Сковорода, П. Д. Юркевич, И. А. Ильин, Б. П. Вышеславцев и др. (6), не говоря уже о святоотеческом Предании. «Сам ты, – писал Г. С. Сковорода, – есть твое сердце», «истинный человек есть сердце в человеке» [7, 142]. «Сердце есть, – отмечал П. Д. Юркевич, – сосредоточие душевной и духовной жизни человека, скрижаль, на которой написан естественный нравственный закон. Мир, как система явлений жизненных, полных красоты и знаменательности, существует и открывается, первее всего, для глубокого сердца и отсюда уже для понимающего мышления, лучшие философы и великие поэты сознавали, что сердце их было истинным местом рождения тех глубоких идей, которые они передали человечеству в своих творениях» [8, с. 69, 72, 82, 83]. «Русская идея, подчеркивал И. А. Ильин, – есть идея сердца. Сердца, созерцающего свободно и предметно; и передающего свое видение воле для действия и мысли для осознания и слова. Вот главный источник русской веры и русской культуры. Вот главная сила России и русской самобытности» [9, с. 420].

Мышление синтезирует явления со стороны формы, отношений, структуры; «сердце» синтезирует явления в аспекте их значимости для человека на основе однородного чувства совершенства. Аксиологический синтез проявляется в нравственной, эстетической и религиозной формах. За развитым нравственным чувством (совесть), эстетическим вкусом, религиозным настроем души скрывается их глубинная основа – однородное чувство совершенства. Это чувство есть корень религии, нравственности и эстетического отношения. «Религиозная вера горит именно тогда, когда она есть проявление свободной любви к безусловному совершенству» [1, с. 56]. Если совершенство раскрывается верованию как образ Божий, то нравственной воле как добро, а эстетическому созерцанию как красота, прекрасное. Все положительные ценности и чувства есть многообразные выражения совершенства. Подобно тому как апперцепция есть основа единства логического сознания, так и однородное чувство совершенства есть основа аксиологического синтеза и единства всего ценностного сознания. В воспитании ценностного сознания синтез сердца является базисным. Особен-

ностью духовного акта русской культуры является первенство аксиологического синтеза над логическим, сердца – над рассудком. «Русская духовная культура исходит из сердца, созерцания, свободы и совести» [10, с. 329].

Односторонность сциентизма (абсолютизации науки) состоит в отвлечении от аксиологического синтеза «сердца», что характерно для современной технической цивилизации.

Дух – идеальный ген социальности

В понимании человека следует избавиться от того недоверия к духу, которое привнес материализм в российское сознание. Дух в социальной системе есть идеальное, всеобщее и самое концентрированное выражение и продолжение человеческой социальности: он есть ее саморефлексия и самоопределение, ее самопроектирование и самоустремленность, ее самоусиление и «для-себя-бытие». Под идеальным здесь понимается то содержание, которое прекрасно развил Э. В. Ильенков [3]. В лоне духа рождается все благое содержание. Дух есть идеальный «ген» нации, в котором в свернутой форме закодирована социальность и программа поведения народа. Эту генную функцию духа раскрыл И. А. Солоневич относительно русского и немецкого народов, которые в XX в. ставили себе те же цели и пытались их достичь с тем же упорством, с каким они это делали 800 лет назад, несмотря на качественное изменение производительных сил и производственных отношений [6, с. 115–201].

Духовное единение людей предполагает наличие общих ценностей. Как в экономическом обмене необходимы единые выразители стоимости товаров (деньги), так и в общении и общественных отношениях необходимы единые выразители человеческой субъективности (ценности) с которыми люди себя идентифицируют как члены той или иной общности. Такие корневые ценности согласуют души людей в самом главном. Без согласия в душах не будет согласия во внешних делах. На основе корневых ценностей происходит первичный социальный акт – взаимное признание, понимание и доверие; из этого акта следуют духовное единение и солидарность, верность и служение. В. И. Ленин, встав у руля государства, вынужден был признать: государство сильно «сознательностью масс», и правопорядок зиждется на добровольной лояльности граждан. Добровольно принятые общие ценности есть основа гражданского мира, социального согласия, устойчивости государства и хозяйства. Корневые ценности направляют через социальные институты весь нормативный социальный контроль, очерчивая границы дозволенного. Такие ценности, образно выражаясь, так же направляют чувства, волю и мышление, как звезды на небе направляют путь мореплавателя. Без единых ценностей меркнет правосознание, крошится государство, высыхают глубинные родники совместного творчества и национального единения. Всерьез и надолго люди объединяются не внешни-

ми скрепами (экономикой, правопорядком, территорией), но духовными узами. «Самое глубокое единение людей возникает из их духовной однородности, из сходного душевно-духовного уклада, из сходной любви к единому и общему, из единой судьбы, связующей людей в жизни и смерти, из одинакового созерцания, из единого языка, из однородной веры и из совместной молитвы. Именно таково национальное единение людей» [2, с. 323].

Отмеченные И. А. Ильиным существенные моменты, составляют духовный генотип нации. Этот генотип включает в свое содержание корневые (основные) ценности, особенности их субъективного приятия народом (как веруют и любят, как переживают и грешат и т. д.) и то существенное из исторического опыта, которое народ пережил, понял и запечатлел в психологии и самосознании. Духовный генотип центрирует национальное самосознание и в оформленном виде выступает как религиозно-культурный архетип.

Разложение духовного генотипа так же обезображивает жизнь народа, как деструкция генной информации уродует живую клетку и организм. Вот почему столь актуален вопрос о синтезе традиций и инноваций. Духовный генотип существует не вне нас, где-то в библиотеках и музеях; он – в наших душах, как в огнищах, пламенеющих ценностями. Он – общее пламя, согревающее нас нравственно и эстетически, национально и религиозно.

Если социальные «инновации» внедряются без учета духовного генотипа, то они отторгаются как нечто инородное из-за сшибки противоположных программ поведения – идущих от генотипа и от «инноваций». Возникает деструкция в той или иной сфере общества. Когда же сам генотип, как целое, преобразуется не путем его органического развития, а насильной заменой чуждой ментальностью, тогда возникает всеобщая деструкция в масштабе всего общества – начинается религиозное, культурное, политическое и социальное противостояние, грозящее гражданской войной. Бьет час народной трагедии. Реформы в России осуществляются успешно и без потрясений при условии восстановления традиционных корневых ценностей, которые не альтернативны новаторству и модернизации. Важнейшей задачей философии, культурологии и др. гуманитарно-социальных наук является как раз развитие и утверждение в общественном сознании таких ценностей, которые гармонично соединяют традиции отечественной культуры и процессы модернизации России. Такой синтез есть творческий процесс, требующий живого предметного мышления, способного соединять противоположности на основе их общего основания.

Дух – основа душевного здоровья

Здоровье, по определению ЮНЕСКО, есть телесное, психическое и социальное благополучие. Такое благополучие основывается на гармонии меры целого с мерами частей. Болезнь вызывается нарушением гармонии, доминиро-

ванием части над целым. Болезнь – это «эгоизм» части за счет целого. Так раковая клетка убивает организм, навязчивые психические состояния разрушают целостность души, а верховенство прав человека над правами народа обессиливает народ и государство.

Душа как целое представлена сознанию в форме «я». «Я» (апперцепция) есть сверхчувственная сфера психики, самоустраемленное чистое единство; в смене душевных состояний (радости, печали) оно сохраняет свою себестождественность; иначе человек не вышел бы из того или иного душевного состояния. Такие состояния делятся во времени. «Я» воспринимает время со стороны, оно пребывает вне времени как чистый смысловой центр души. Благодаря себестождественности, сверхчувственному и вневременному бытию, «я» способно связывать в единство прошлое, настоящее и будущее, мыслить вечность, синтезировать качественно различные ощущения и переживания в единство, понимать устойчивое в изменчивом (законы). Способы, каким «я» синтезирует восприятия в понятия, есть логические категории. На их основе возникают суждения. Способность судить есть рассудок. «Я» через категории сообщает душе логическое единство. Душевное нездоровье несоматического характера имеет психические и аксиологические основания. В психологическом плане таким основанием является нарушение чистого единства «я», эрозия апперцепции. В душе возникают многие центры-доминанты. Они выходят из-под контроля «я»; возникает их самофокусировка в нечто самодостаточное. Размывание апперцепции ведет к временной потере рассудка – способности судить логически на основе категорий. Единство «я» может нарушаться сильными эмоциональными потрясениями (аффектами). Но глубинным основанием душевного нездоровья является причина ценностного характера – утрата личностью самого дорогого, родного и священного. Качество того, с чем личность себя идентифицирует и во что верит, определяет степень устойчивости «я» и душевного здоровья.

Непосредственной опорой «я» выступают родные и дорогие люди, их фотографии, образы великих людей, малая и большая Родина, родная культура, историческая память, национальные символы (герб, флаг, гимн) и др.; т. е. то, что воспринимается личностью как дорогое и сокровенное. А где сокровище наше, там и наше «сердце». Когда утрачивается родное и сокровенное, с чем личность себя отождествляла, тогда возникает опасность эрозии ценностного самосознания и угроза душевного нездоровья. При таком нездоровье психика по-прежнему может нормально обслуживать соматические процессы: но исчезли главные ценности, смысл и цели жизни; поэтому потухла вера, иссякла воля, угасли интересы и внимание к чему-либо. В вопросе самоидентификации проявляется вся важность различий между душевной и духовной стадиями психики. На душевной стадии личность идентифицирует себя с ценностями и предметами внешнего опыта. Но то, что вне души, то приходит, его «ест тля и ржа».

Материальное богатство, бытовой комфорт и карьеру можно потерять, проходит молодость и т. д. Отсюда мудрое библейское наставление: не сотвори себе кумира из творений без Творца, не возводи относительное в абсолютное.

Следовательно, вопрос о душевном здоровье существенно связан с тем, с чем личность идентифицирует свою «самость» и первосуть. Если она отождествляет свою самость не с внешним, а с внутренним, не с материальным, а с духовным, не с относительным, а с совершенным и абсолютным; если она, пройдя через горнило сомнений, укрепилась в актах духовного делания всем сердцем и помышлением в идеале объективно лучшем и объективно сущем, то она обрела все основания для душевного здоровья. Здесь мы подошли к аксиологии религиозной философии. Если душа человека есть образ и подобие Божие, то она причастна Его совершенству и обретает свою идентичность в духовном абсолюте, совершенном по качеству. В этом заключается психотерапевтическая функция религии.

Душа есть посредник между телом и духом, она – «тонкое тело» духа и так же нуждается в окультуривании (улучшении), как внешнее тело человека и земельный участок в саду. Чтобы окультуривать душу, надо выйти из поля ее тяготения, не растворяться в ее состояниях и укоренить ее в наддушевное, духовное содержание – в родное и сокровенное, в совершенное и абсолютное. Такое содержание есть идеал должного совершенства, достойный духовной сущности человека и гармонизирующий подсознание и сознание. Подсознание есть сфера инстинктивных влечений, «ночных сил» души. Сознание же – надприродное образование в виде социально важных общих значений. В душе возникают противоречия между психически природным и социальным. Социальные нормы обращены к сознанию и часто репрессивны к подсознанию. Гармонизация возможна благодаря посреднику, который находится одновременно в подсознании и сознании. Таким посредником выступают воображение и любовь. Устремленные на совершенный идеал, они возвышают (сублимируют) природно-психическое до социального, натуру до культуры, инстинкт до идеала, расширяя сферу целесообразного действия инстинкта. Без идеала нет сублимации, а есть «профанация» – понижение ранга ценностей и разнуздание инстинкта. Идеал своим совершенным содержанием одухотворяет инстинкт и вовлекает могучие резервы подсознания в культурное творчество. Инстинкт же сообщает идеалу жизненную конкретность и действенность. В современных условиях банализации всей жизни, включая эротику, гармонизация психики молодых людей является весьма актуальной задачей.

Воля к совершенству захватывает все существо человека, рождает благоговение и живое чувство ответственности» перед совершенным, благодатно питая все духовные проявления: «и совестную культуру, и художественное творчество, и глубочайшие корни его правосознания, и его национальное самосоз-

вание и его патриотическое чувство, и его государственное строительство» [1, с. 58–59]. Созревшая до волевого акта, любовь к совершенному, сообщает духу энергию творчества, и дух предстает как практическая сила: «как вдохновенный труд и напряженная борьба», «как самостояние и самообладание», «как самостроительство и самоуправление», как «характер». «Человеческий дух по самому существу есть самостоятельный творческий центр: центр любви и созерцания, совестная воля, субъект права, созерцающий художник, верующее сердце, Божий слуга. В этом состоит сама природа духовности, в этом – призвание и достоинство человека» [1, с. 59]. И вот это автономный центр психики, в котором пульсирует дух совершенства, есть абсолютная основа душевного здоровья, которую не размоют ни внешние житейские бури, ни психические аффекты, ни современные сирены вседозволенности. Такой душе не грозит «многоцентрие», ибо она своей духовной вершиной незримо соединена с абсолютным центром всего сущего и всякой жизни.

Воспитание духовности

Воспитание духовности есть по существу развитие ценностного сознания. Иерархию ценностей можно представить в виде треугольника, в основании которого находятся ценности единичные и относительные, а на вершине – ценности всеобщие и абсолютные. Чем ближе к вершине, тем меньше произвола в выборе ценностей и тем выше степень их совершенства и всеобщности. Воспитание ценностного сознания предполагает решение двух основных задач. Первая из них – дать личности «лестницу» для восхождения на «вершину», вознести сознание от ценностей единичных к всеобщим, погрузить его в совершенное содержание и вызвать эмоциональное переживание совершенства путем использования эмоционально-побудительной наглядности, будь то метафоры, сравнения, емкие художественные образы и символы, деяния великих людей. Путь к «вершине» индуктивный и описательный; на нем понимание закрепляется духовными чувствами. Надо перекалить внешнепредметную чувственность до утонченных, предельно легких фракций и растворить их в однородном чувстве совершенства, вознести юную душу в «солнечные пространства» прекрасных значений. Вторая задача – помочь личности спуститься с «вершины» к «основанию»; но так, чтобы сознание удерживало «вершину» при усвоении частных ценностей. Этот обратный путь от всеобщего к особенному и единичному является теоретическим и дедуктивным. В его рамках раскрываются ценностные основы культуры народа, бытия человека, семьи, коллектива, Родины, правосознания и государства, труда и собственности, профессии, индивидуальный опыт обретения ценностей. В решении этих двух задач сознание личности восходит от чувственно многообразного к мысленному единству и к единству многообразного; или иначе: от единичного (Е) к всеобщему (В) и к единству всеобщего и единичного

в особенном (О), что можно выразить формулой Е–В–О. В сознании возникает «вертикаль» ценностей, позволяющая личности утверждать себя не в пустяках и курьезах, а в делах общеинтересных и значительных. Определяющим, конечно, является то, что находится на «вершине» такой вертикали.

Итак, дух есть рефлексированное, осознающее себя совершенство. Совершенная реальность креативно антропологична. Творчество производно от совершенства. Вдохновение движет творчеством. Но вдохновение есть благоговение и восторг от совершенного. Творчество есть духовное парение человека в эфире объективно лучших, совершенных содержаний. Совершенное содержание есть основа духа и религии, культуры и воспитания; источник всех положительных качеств и ценностей человека; оно сообщает единство ценностному сознанию, является основой аксиологического синтеза (наряду с логическим синтезом), предохраняет личность от отрицательной социальности (антикультуры), служит иммунитетом души, основой душевного здоровья и духовной безопасности.

Совершенное приемлемо как для образованного светского сознания, так и для сознания, религиозно ориентированного; оно достаточно определено, чтобы сообщить сознанию положительный ценностный вектор, и достаточно неопределенно, чтобы предохранить сознание от догматизма и формализма и дать личности простор для свободного творческого поиска в мире ценностей. Восстановление в философии методологической роли категории совершенства и проектирование на основе этой категории ценностного содержания образования, включая воспитание, является, на наш взгляд, перспективной стратегией.

Литература

1. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта: в 2 т. – М., 1993, т. 1.
2. Ильин И. А. Основы христианской культуры // Ильин И. А. Собр. Соч.: В 10 т. – М., 1993, т. 1.
3. См.: Ильенков Э. В. Философия и культура. – М., 1991.
4. См.: Экономика и культура: Докл. Всерос. конф. / Под ред. К. П. Стожко. – Екатеринбург, 2000.
5. Слово святейшего Патриарха Алексия II на Рождественских чтениях в январе 1999 г. // Православная газета. Официальное издание Екатеринбургской Епархии Русской Православной Церкви. – 1999, № 3.
6. Солоневич И. Народная монархия. – М., 1991.
7. См.: Вышеславцев Б. П. Сердце в христианской и индийской мистике // Вопр. философии. – 1990, № 4.
8. Сковорода Г. С. Соч.: В 2 т. – М., 1993, т. 1.
9. Юркевич П. Д. Филос. произв. – М., 1990.
10. Ильин И. А. О русской идее // Соч.: В 10 т. – М., 1993, т. 2, кн. 1.

УДК 378
ББК 434

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПЕРИОД ДО 2010 ГОДА

Е. В. Горбунова,
В. А. Федотов

В ближайшие десять лет развитие нашей системы образования в контексте мирового опыта и обеспечения национальных интересов России будет определять одобренная распоряжением Правительства РФ № 1756-р от 19.12.2001 г. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. В ней развиваются основные принципы образовательной политики в России, которые определены в Конституции РФ, Законах «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и закреплены в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г. и Федеральной программе развития образования на 2000–2005 гг. Исходя из этого, хотелось бы обратить внимание на острую необходимость и возможные пути решения в ходе модернизации некоторых проблем как высшего профессионального образования в целом, так и профессионально-педагогического образования, в частности.

Одной из общих и наиболее важных проблем является соблюдение государственных гарантий прав граждан на получение высшего образования, закрепленных в ст. 5 Закона РФ «Об образовании». В системе высшего профессионального образования названные гарантии реализуются не в полной мере. В частности, при существующем порядке приема в вузы не обеспечивается гарантированная п. 1, ст. 5 указанного закона возможность получения образования гражданам РФ, желающим получить высшее образование на договорной (платной) основе.

Во-первых, вызывает большое сомнение сама правомерность требования сдачи вступительных испытаний этой категорией абитуриентов. Необходимыми и достаточными условиями для зачисления в вуз представляются:

- наличие соответствующего образовательного ценза, подтвержденного документом об образовании;
- заявление о приеме с приложением необходимых документов;
- заключение договора об оплате образовательных услуг.

Во-вторых, даже если требование сдачи вступительных испытаний признавать правомерным, отказывать в приеме в вуз данной категории абитуриентов как не прошедшим по конкурсу незаконно. А это зачастую имеет место. Согласно п. 3, ст. 5 Закона «Об образовании» на конкурсной основе может осу-

ществляться только отбор абитуриентов, претендующих на бесплатное образование (бюджетные места).

Причина отказа в зачислении в число студентов видится в неисполнении государством еще одного пункта (п. 2) ст. 5 названного Закона, который гласит: «Государство обеспечивает гражданам право на образование путем создания системы образования и соответствующих социально-экономических условий для получения образования».

Путем решения данной проблемы является отмена вступительных испытаний для граждан, поступающих в вузы на договорной (платной) основе и исполнение государством в полном объеме требований п. 2, ст. 5 Закона РФ «Об образовании».

Другой важной проблемой – общей для всей системы высшего образования, является механизм реализации государственных индивидуальных финансовых обязательств (ГИФО). Особую озабоченность, вызывает противоречащее ст. 43 Конституции РФ и статьям 2, 5, 40, 50 закона РФ «Об образовании» Положение об эксперименте с ГИФО в вузах в 2002–2003 гг., утвержденное постановлением Правительства РФ № 6 от 14.01.2002 г. Нарушение связано со стоимостной дифференциацией ГИФО в зависимости от сдачи единого государственного экзамена, которая в сущности ликвидирует все предусмотренные законодательством РФ гарантии права граждан на получение высшего образования.

Целесообразен *иной механизм*, позволяющий не только сохранить, но и упрочить упомянутые гарантии. При этом он исходит из того, что основная образовательная программа в вузах представляет собой два блока.

Первый 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 реализует в основном интересы государства. Он, главным образом, служит формированию личности, становлению гражданина, выполняет преимущественно функцию социализации обучаемого. Одновременно, в известной мере, он является также базой для освоения профессионального блока.

Второй блок – профессиональный. Количество циклов и дисциплин, входящих в него, различно. Функцией данного блока является формирование специалиста определенной квалификации. И хотя государство в этом безусловно заинтересовано, главным носителем интереса является все же обучаемый, получающий эти знания и накапливающий человеческий капитал, что отличает второй блок от первого.

Трудоемкость освоения блоков, на примере образовательной программы специальности 030500 – Профессиональное обучение (по отраслям), составляет

3060 ч и 6800 ч соответственно. Соотношение по объему часов, а с известными оговорками и по стоимости, следовательно, равняется 0,45:1. Исходя из этого, реализация ГИФО может быть осуществлена в двух вариантах.

Первый вариант. Государство своими средствами (ГИФО) в размере реальной и равной стоимости обучения участвует в подготовке всех студентов по первому, общесоциальному, блоку основной образовательной программы.

Оплату ГИФО по второму, профессиональному, блоку государство осуществляет только за студентов, прошедших по конкурсу на бюджетные места. Остальные оплачивают образовательные услуги в этой части самостоятельно на договорной основе.

Второй вариант более оптимальный и технологичный, видится ему в выделении общего высшего образования в самостоятельный вид образования, получение которого может осуществляться как в специальных институтах общего высшего образования, так и в высших профессиональных учебных заведениях с выдачей соответствующего диплома. Обучение осуществляется за счет ГИФО. Далее действует тот же механизм, что и в первом варианте.

В связи с реализацией Концепции модернизации следует обратить внимание на некоторые проблемы высшего профессионально-педагогического образования и предложить пути их решения.

Первая проблема связана с отсутствием в действующем Перечне направлений подготовки бакалавров и магистров самостоятельного направления для педагогов профессионального обучения. Учитывая существенную разницу в содержании подготовки учителя считаем необходимым разделить имеющееся в Перечне направление «Педагогика» на два самостоятельных:

- общеобразовательная педагогика;
- профессиональная педагогика.

Вторая проблема касается Перечня специальностей. В настоящее время высшее профессионально-педагогическое образование представлено в нем одной специальностью – 030500-Профессиональное обучение (по отраслям) и одной квалификацией – Педагог профессионального обучения. Это не отражает специфики подготовки специалистов, которая ведется по девятнадцати образовательным отраслям, утвержденным Минвузом РФ, и различается по содержанию почти на две трети планового объема. Кроме того неадекватное содержанию подготовки название специальности и квалификации, указанное в дипломе, ущемляет интересы выпускников и не дает работодателю необходимой информации для принятия решения. Отмеченные моменты являются достаточным основанием для преобразования девятнадцати образовательных отраслей в самостоятельные специальности с соответствующими им квалификациями.

Третья проблема заключается в том, что выпускники профессионально-педагогических вузов – педагоги профессионального обучения, подготовлены к работе не только в системе начального (НПО), но и среднего профессионального образования (СПО) по своему профилю. Однако это не получило закрепления в государственном образовательном стандарте (ГОС) и также, как в названном выше случае, ущемляет интересы выпускников. *Необходимо расширить сферу деятельности педагогов профессионального обучения, распространив ее на СПО, и внести соответствующую запись в ГОС.*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДОБРО И ЗЛО: ЗАВЕРШАЯ ДИСКУССИЮ

Материалы «круглого стола», проведенного Башкирским государственным научно-образовательным центром УрО РАО (по публикациям журнала «Образование и наука»)

Доктор педагогических наук, профессор В. А. Бенин: Год назад на страницах журнала Уральского отделения Российской академии образования [1] была опубликована моя статья, открывшая дискуссию по проблеме педагогического зла.

Исходная постановка вопроса сводилась к следующему. Традиционно проблема зла рассматривается в работах по этике. При этом, как правило, понятие «зло» фигурирует в неразрывной паре с понятием «добро». Иначе говоря, на понятийном уровне философской этики, «добро» и «зло» неразделимы. Однако стоит от работ по философской этике перейти к работам по этике педагогической, как неразрывность названных категорий утрачивает свой, казалось бы, императивный характер. А раз этого понятия нет в педагогической этике, нет его и в учебниках по педагогике. Почему? Потому что такового зла нет и быть не может или в силу сложившейся традиции? И целесообразно ли в последнем случае сохранять эту традицию?

Статья получила достаточно много разноречивых откликов. Кандидат философских наук, доцент С. З. Гончаров (Екатеринбург), первым откликнувшийся на приглашение к дискуссии, счел постановку проблемы надуманной и не представляющей научного интереса [2, с. 185]. Доктор социологических наук, профессор Т. А. Александрова (Екатеринбург) также посчитала постановку данной проблемы нецелесообразной, полагая более уместным философский (научно-этический), а не научно-педагогический дискурс [3, с. 153]. Правда, завершается статья Т. А. Александровой словами: «Но проблема остается...».

В поддержку заявленной темы, конкретизируя и расширяя диапазон ее аспектов, выступили доктор педагогических наук, профессор В. Д. Семенов из

Екатеринбурга [4], уфимец доктор педагогических наук, профессор В. Э. Штейнберг [5], кандидат педагогических наук, доцент И. Е. Видт из Тюмени [6].

По мнению доктора педагогических наук, профессора В. Г. Рындак (Оренбург) «все более очевидной и насущной становится, во-первых, задача раскрытия смысловых и структурно-содержательных характеристик понятия “педагогическое зло”; во-вторых, психолого-педагогического обоснования факторов предупреждения педагогического зла; в-третьих, определения путей, условий и методов его искоренения» [7, с. 174].

В тонах, явно навеянных упомянутой дискуссией, было выдержано и выступление доктора педагогических наук, профессора М. Н. Дудиной на пленарной части Всероссийской научно-практической конференции «Образовательная стратегия в начале XXI в. и проектирование региональных систем образования». «Мысль о том, что ребенку (подростку, девушке, юноше) может быть некомфортно в общении с учителем (родителем), – подчеркивала она, – а вовлеченность в процесс познания, в учебную деятельность может быть деструктивной по своим последствиям для личностного развития, до недавнего времени не допускалась. Поэтому понятие «зло» не исследовалось. Хотя вся мировая литература о детстве образно и ярко описывает феномен педагогического зла» [8, с. 49].

Как видим, круг мнений довольно обширен, что позволяет надеяться на плодотворность нашего «круглого стола». По моему мнению, *педагогическое зло представляет собой отрицательные по своим воспитательным последствиям нравственные явления общественной и личной жизни человека, продуцирующие как негативные состояния личности (страдание, нищету, униженность), так и вызывающие их общественные условия, качества и поступки людей.* Поскольку к причинам, порождающим зло, относятся не только субъективные, но и объективные факторы (природные стихии, общественные условия), зло имеет не только субъективную, но и объективную сторону.

Корректна ли такая постановка вопроса, коллеги? Корректно ли в принципе говорить о педагогическом зле? Каково Ваше мнение?

Доктор педагогических наук, профессор Р. М. Асадуллин: На мой взгляд, не смотря на всю спорность, проблема очень актуальна. И читая высказывания оппонентов, складывается впечатление, что это первый эмоциональный отклик. Потому что по природе своей педагогическая деятельность и педагогика не могут постоянно думать о зле, они обращены к думам о формировании человека.

Мне кажется, что проблема педагогического зла очень актуальна. Особенно сегодня, когда создается великое множество педагогических систем и технологий. И учителей тоже готовится великое множество, хотя подготовка учителя вроде бы должна быть «штучной».

Поэтому в наших аудиториях мы должны чаще говорить о проблеме добра и зла для того, чтобы, по крайней мере в общественном сознании, эта проблема стояла, будоражила это сознание и люди думали о ней не только как о научной проблеме, но прежде всего, чтобы это откликнулось в сердцах и душах нынешних и будущих учителей.

Что же касается практической реализации, то мне кажется, что проблема преодоления педагогического зла лежит в плоскости подготовки профессиональных учителей. Прежде всего профессионалов, которые верно понимают природу человека и природу педагогической деятельности и пытаются совместить их в одном контексте.

Очень часто с добрыми порывами мы разрушаем человека. Иногда от безграмотности, иногда от его неправильного понимания. Не понимаем, что человек представляет собой очень сложное явление и подходить к нему только с рациональными подходами, значит разрушать его. На мой взгляд, сегодня, когда появилась возможность создавать новые технологии и работать в парадигме коммуникативного подхода, личностного подхода, мы находимся ближе к педагогическому добру и дальше отходим от зла. Вместе с тем, и в науке, и в практике мы больше говорим об этом, а до реальных технологий, методик и методов дело не доходит. Даже если мы берем общеизвестные системы Давыдова, Занкова, где вроде бы учитываются все закономерности общего развития ребенка, обнаруживается, что в эти системы ввели уже столько дополнительных новаций, что природа того, что было предложено Занковым и Давыдовом, уже утеряна.

Отсюда я возвращаюсь к подготовке учителей. На мой взгляд, мы должны острее и объемнее чувствовать природу человека, учить студентов понимать человека и его психологию, и использовать такие технологии, которые формируют человека как целое, ибо его фрагментарное развитие ведет к педагогическому злу.

Доктор философских наук, профессор В. С. Хазиев: Чтобы сразу определить свою позицию в этой дискуссии скажу, что на мой взгляд игнорирование педагогикой категории зла – это нонсенс. Банальности: мир лежит во зле, человек живет в мире, значит человек живет в мире зла. И педагогика, основной предмет которой – человек, игнорируя категорию зла, так или иначе игнорирует человека, по крайней мере часть его бытия. Я сторонник той позиции, которая утверждает, что «педагогическое зло» – это одна из основных категорий педагогики и практически, и теоретически. Или, по крайней мере, так должно быть.

У Канта есть великолепная статья о педагогике, которая в первую очередь касается именно категории зла. Зло, по мнению Канта, сопровождает че-

ловека с момента его появления на свет и до того момента, когда в 16 лет он достигает половой зрелости и сам становится способным к телесной репродуктивности. А как эпиграф к моему выступлению позвольте напомнить фрагмент из «Мастера и Маргариты» Булгакова, когда Воланд, уже перед прощанием с Москвой, объясняет, в чем ошибка всех апостолов Христа. Апостолы хотят создать мир света, только света, где бы не было теней, где бы не было уродства, лжи и зла. Но Воланд утверждает: это глупость. Тень бывает от деревьев, от домов, от людей. И чтобы получить мир сплошного света, придется ободрать землю как липку, оставив ее без деревьев, без домов и без людей. Иначе говоря, как аксиому надо принять, что наш мир если и не лежит во зле, то соседствует со злом, а потому человеческая жизнь так или иначе связана с этой категорией.

Я позволю себе построить свое выступление в той логике, в которой Кант рассматривает зло в жизни человека и роль педагогики в ослаблении, минимизации этого зла. Если есть зло в этом мире, значит задача педагогики заключается не в том, чтобы уничтожить зло вместе с человеком (или человека вместе со злом), а в том, чтобы научить человека жить в этом злом мире, не становясь злым, уродливым и лживым.

Начнем с того, что для Канта педагогика – это всегда насилие (только не надо его понимать примитивно). Первый этап деятельности педагога Кант называет «Уход и попечительство». Задача этого этапа – не дать ребенку направить его природные силы (рефлексы) во вред собственному развитию. И первое зло, которое несет с собой человеческий детеныш, это тот зоологический комплекс рефлексов, которые могут закрепиться и превратить его в животное. Отсюда педагогическая задача – насильно подавить эти зоологические стимулы активности, дав ему набор культурных, социальных, гуманных форм существования. Если педагогика этого не делает, или делает это плохо, тогда педагогика сама превращается во зло.

Следующее зло, которое сопровождает ребенка, по Канту называется дикостью. Дикость – это когда не до конца заблокированные педагогикой биологические стимулы реализуются через социальные нормы. Как можно избежать дикости? У Канта появляется категория дисциплины. Дисциплина есть то, что препятствует дикости. Если педагогика неправильно использует дисциплину, если дисциплина не подавляет, а наоборот, поощряет дикость, педагогика превращается во зло, ибо она становится союзником дикости, союзником зла в культурном мире.

Действенность дисциплины, по Канту, заканчивается на рубеже 6–7 лет, т. е. к тому моменту, когда ребенок приходит в школу. Кант полагает, что к этому возрасту внешняя дисциплина уже должна стать для ребенка внутрен-

ней дисциплиной. И задача школы (только тут у Канта появляется учитель) – «вписать» ребенка в культурную историю человечества. И если школа этого предназначения не выполняет, если она выпускает «троечников», если она плодит недоучек, она плодит зло. Кантом невежество однозначно расценивается как зло.

Следующее педагогическое зло, которое подстерегает ребенка, связано с ситуацией, при которой он что-то знает, но не умеет реализовывать. Кант четко разделяет учителя и наставника. Наставник тот, кто помогает ребенку приобретенные знания превращать в навыки. При этом Кант полагает, что ребенка следует «учить» и злу, знакомить его с предательством, подлостью, низостью, но не для того, чтобы ребенок стал злодеем, а для того, чтобы он не стал жертвой зла. И если педагогика не готовит ребенка к встрече со злом, она превращает его в потенциальную жертву зла и потому сама становится злом.

Разумеется, это весьма беглый экскурс в кантовское наследие. Но и он, на мой взгляд, позволяет утверждать: диалектика зла в жизни, в педагогике, в деятельности родителей и учителей просматривается достаточно.

Доктор педагогических наук, профессор Э. Т. Ардаширова: Заявленная в теме «круглого стола» проблема, конечно, реальна. Она отражается и нашим сознанием, и нашим подсознанием. Но у меня возникает вопрос: кто же, какая личность может сегодня бороться со злом, которое у нас в таком большом количестве во всех структурах, и, к сожалению, педагогическая – не исключение. Какой тип личности учеников и учителей может бороться со злом во всех его проявлениях, как педагогических, так и непедагогических?

Каждый из нас является частью природной обители. Какими мы рождаемся, ни от кого не зависит. Но какими мы становимся, это зависит в частности и от системы образования. Т. е., при желании нас можно превратить в попугаев, в ослов, в рабов... Как же готовить людей, чтобы они не вырастали рабами, трусами, попугаями? Как подготовить такую личность, которая, говоря словами Альберта Швейцера «не смотря ни на какие обстоятельства жизни, оставалась все-таки человеком»?

Бытие и сегодня определяет сознание: какая же личность может изменить бытие? Раб, лакей, хамелеон, трус? Конечно нет. Есть у Ленина интересная статья. Называется «В лакейской». Лакей вообще-то человек не плохой. Он послушный, прекрасно справляется со своими обязанностями, но вместе с тем, у него нет твердой позиции. Он может служить и одному барину, и другому. В связи с этим Ленин говорил, что Россия – страна лакейская и для того, чтобы побороть это лакейское сознание, понадобится не одно десятилетие. И мы это ощущаем не только в педагогической структуре, которую как-то оторвали от социальной действительности. Социальная действительность такова, что у нас много лакеев,

трусов, попугаев, которые и внедрили эту форму сознания в педагогический процесс. Я думаю, прежде всего нужно, чтобы личность не обезличивали.

Второй момент – педагогика должна реализовывать духовно-творческий потенциал во всех отношениях. Не только в «предметном блоке», но и в личном. Мы вспоминаем про личность только тогда, когда человек заканчивает школу и нередко говорим: «надо же каким он был хорошим человеком». А он таким же был и за партой. Только его никто не видел. Потому что человеческая сущность (что он порядочный, что он добрый) за партой мало кого интересует.

Доктор педагогических наук, профессор А. С. Гаязов: Прежде всего мне хотелось бы остановиться на определении темы дискуссии, в которой на первом месте стоит понятие «педагогическое зло». Эта проблема не региональная, она реальная и жгучая. Отмечу, что звучит это несколько необычно, так как с педагогикой связано должно быть только добро. Однако, к сожалению, насилие есть.

Выскажу, может быть, несколько крамольную мысль: в ряде случаев насилие оправдано. Тогда говорят, что насилие не во вред, а на пользу. Это насилие *щадящее*, и в таком случае мы должны рассматривать насилие как *систему мер по окультуриванию человека*. В этом смысле, кстати, Кант и говорил о педагогике как о насилии. Только в данном случае следует говорить не о насилии в собственном смысле слова, а о действиях со стороны педагогов, которые, вполне возможно, не совпадают со свободным волеизъявлением растущего человека. Не стоит забывать и о *формах*, в которых проявляются данные действия. Нередко именно формы становятся или оскорбительными по отношению к человеку, или слишком категоричными, что не учитывает опыта и устремлений личности.

Однако не это самое главное. Я хочу остановиться на таком важном, в какой-то степени вечном, аспекте проблемы – аспекте наблюдаемой сегодня трансформации педагогического зла в социальное зло.

Проблема не надуманная, а вполне реальная. Сегодня зло идет от *недодействия, недействия, бездействия* родителей и педагогов. Наши наблюдения показали, что источниками такого процесса выступают: отсутствие профессиональных знаний у части населения; отсутствие системности в знаниях; вера в исключительность и результативность своей системы у части педагогов; действия по образцу или шаблонные действия педагогов; отсутствие желания получить профессиональные знания.

В таких условиях насилие воспитателя, будь он родитель или педагог, пусть даже не преднамеренное, не обязательно преследующее недобрые цели, возводится в ранг обыденности и человек привыкает к злу как к необходимому

атрибуту жизни. Это уже самое страшное, что может произойти в среде, в которой воспитывается растущий человек.

Что можно противопоставить такому явлению? Считаю, что одним из действенных способов нейтрализации указанного явления выступает насыщение окружающей ребенка среды образовательными ценностями, когда благотворное влияние этого процесса противостоит насилию и злу.

И последнее. Я вспоминаю классическое выражение, характеризующее одного из великих французов, поэта-символиста Шарля-Пьера Бодлера, написавшего знаменитые «Цветы зла»: «жил во зле, добро любя». Только я не знаю, будет ли любить добро сегодняшний ребенок, привыкший к злу? Если это так, значит, должны быть изменены те условия, в которых мы формируем подрастающего человека.

Кандидат педагогических наук, доцент Е. Д. Жукова: Полемика, возникшая на страницах журнала «Образование и наука», вызвала интерес не только у маститых ученых. Сама проблема существования педагогического зла, оказалось, волнует и студентов – будущих педагогов. В апреле 2003 г. силами инициативной группы студентов отделения культурологии социально-гуманитарного факультета Башкирского государственного педагогического университета был проведен опрос первокурсников их вуза. В анонимном опросе, проведенном методом случайной выборки, приняло участие 283 студента, представлявших пять факультетов.

Первый вопрос звучал следующим образом: «Как Вы считаете, способны ли складывающиеся в годы учебы в школе отношения с учителями и администрацией серьезно повлиять на дальнейшую судьбу человека? Если да, то каким образом?». Ответы на него распределились следующим образом: 97,7% опрошенных сказали «Да», 2,3% – «Нет», 1% воздержался. Из ответивших положительно 7% основное влияние школы видят в выборе профессии, 2% – в базовых знаниях, 87% – в формировании личности, 43% опрошенных обратили внимание на отсутствие общегосударственной идеологии, которая должна направлять внутришкольные процессы.

Второй вопрос был поставлен так: «Зависело ли Ваше отношение к школьному предмету от отношения к учителю?» – 92,8% респондентов без оговорок и пояснений ответили на него положительно.

По третьему вопросу: «Как Вы считаете, может ли школа «сломать» судьбу человека?» – 63,4% опрошенных считают, что не только может, но и ломает. Из них 42% отметили, что школа на судьбы учащихся оказывает и негативное и позитивное влияние, но 38%, тем не менее, больше склонились к негативному. Ненависть к своей школе (причем, не сумев вспомнить конкретных конфликтных ситуаций) высказали 2% опрошенных, 21% обратил внимание на

рост психологического травматизма среди учеников, 7% как проблему выделили подавление индивидуальности, 15% – приклеивание ярлыков, 10% – равнодушие и к бедам, и к талантам школьников. Наконец, 4% опрошенных видят причину ломки судеб в распределении детей по классам с социально-запущенными учащимися и с учащимися с задержкой психического развития, так как, по мнению первокурсников, далеко не всегда это распределение проводится квалифицированно, в результате чего общество теряет десятки полноценных граждан. Более половины участников опроса в формировании общественного мнения школы об ученике отметили серьезную роль школьного психолога, но 11% из них высказались о его роли негативно. Представления о работе и функциях социального педагога у вчерашних выпускников нет. О его существовании в своей школе слышало только 0,8% опрошенных.

Последний вопрос был сформулирован непосредственно по интересующей нас проблеме: «Есть ли в школе зло?». «Да» ответили все 100% опрошенных. Из них персонифицированность зла отметило 68%, 10% отметило системный характер этого явления, 22% не смогли определить источник зла в школе.

Мы можем сколь угодно долго доказывать наличие или отсутствие проблемы существования педагогического зла в теории педагогики. Однако, это ни в коей мере не повлияет на ее положение в практике. Педагогическое зло существует хотя бы потому, что любая педагогическая деятельность направлена на формирование, развитие или переформирование личностных качеств объекта воспитания и образования, что само по себе уже есть ущемление природной свободы человека.

Вопрос о существовании педагогического зла далеко не праздный, и тем более не порождение философско-педагогической схоластики. Мы забываем, что существуют пласты действительности, которые укладываются в вечную как мир поговорку: палка о двух концах. Вам не приходилось задумываться над тем, что происходит с передовыми методиками (или, как модно их называть в последнее время, технологиями), когда они растворяются в повседневности? Сегодня существует очень много, например, методик начального обучения. Я заведомо не хочу их перечислять, прежде всего потому, что они действительно великолепны и мне бы не хотелось бросать на них тень. Речь идет не об их действенности, а о том, каким образом порой отбираются дети для работы по этим методикам.

Оказывается, на эти методики тоже существует мода и родители, плохо представляющие себе содержание той или иной методики, но охваченные ажиотажем моды, бросаются «во все тяжкие», чтобы устроить свое чадо попреститжнее. А потом оказывается, что выбранная методика данного конкретного ребенка не развивает, а отупляет, вводит в психонестабильное состояние и т.

п. Вы скажете, опять зло социальное, зло моральное? Но тогда может статься, что повсеместное внедрение передовых методик само по себе зло, причем социальное...

Я полагаю, что педагогическое зло существует также реально, как и зло экономическое, зло, порождаемое любой сферой человеческой деятельности, которые, безусловно, обладают общими свойствами и на методологическом уровне могут быть сведены к формам социального зла. Однако, есть формы социального зла, которые проявляются, становятся очевидными только внутри культуры педагогической, которая, кстати, как форма проявления специфической сферы деятельности, уже завоевала себе место и в теории, и в практике педагогики.

Кандидат культурологии, доцент В. В. Власенко: В современной школе, в которой педагогический процесс организуется в жестких рамках целесообразности, авторитарность является органичным качеством школьной жизни. Это ставит учеников в позицию властной зависимости от учителей, ибо учителя получили безусловное право определять *цели, пути и средства развития каждого ученика*. Подавление учителем личности школьника на уроке фактически становится неизбежным. Российские и немецкие исследования по воздействию речи учителя на уроке в системе взаимоотношений «учитель-ученик» показали, что из всех слов, сказанных на уроке, 90% (!) принадлежит учителю. Из 35 конфликтных ситуаций на занятиях в 94% учитель ведет себя как представитель власти. Из 75 распоряжений только 9 отдается со словом «пожалуйста» и т. д. Это приводит к печальным последствиям: у ученика стихийно (и естественно) возникает тенденция к сопротивлению. Антагонизм между учителем и учеником имеет и социальные последствия – воспитывается *пассивный к социальным проблемам человек, не способный к самоорганизации, инициативе, самостоятельности, критическому мышлению*.

Реформирование школы возможно только при условии коренного преобразования всего учебно-воспитательного процесса на базе новых и новейших педагогических технологий. Но в массе своей учителя не испытывают потребности в введении этих технологий в собственный педагогический процесс. Почему?

Дело с том, что учитель, столкнувшийся с проблемными ситуациями в организации своей педагогической деятельности, оказывается в ситуации *самоопределения*. Самоопределение педагога – начальная и конечная фаза *проектирования*. В процессе самоопределения осознаются собственные ценности и смысловые основания своей деятельности, формулируются проблемы и рождаются замыслы их решения. Концептуальная схема самоопределения описывает этот процесс как движение в четырех смысловых *пространствах: ситуативном, социальном, культурном и экзистенциальном*.

К ситуативному типу самоопределения относят проблемы типа «нет денег», «не хватает оборудования», «нет нужных методик и пособий». Для социального типа самоопределения характерна имитация постановки проблем, которые выдвигают люди, желающие создать образ глубоко мыслящих и разрабатывающих серьезные профессиональные вопросы. Исследования показывают, что среди учителей распространены именно эти два типа самоопределения.

В самоопределении культурно-ценностного типа проблема выступает как разрыв между ценностями человека и действительностью, с которой эти ценности почему-то не реализуются. В формулировке проблемы фиксируется соответствующий разрыв, а проектный замысел фактически представляет собой план устранения этого разрыва. Следовательно, при наличии собственных культурно-ориентированных замыслов, процесс образования обретает «стержень», на который начинают «нанализываться» знания, опыт, навыки.

Самоопределение – важнейший компонент любой технологии проектирования. В педагогической деятельности к успеху может привести только *культурно-ценностное самоопределение*, придающее человеку силы и способность действовать в любых условиях, претворять свой замысел в жизнь вне зависимости от внешних обстоятельств.

Но для того, чтобы каждый учитель был способен подняться на такой уровень личностного развития, необходима иная *система* его подготовки. Проблема подготовки учителя является одной из ключевых проблем современности и рассматриваться она должна прежде всего с позиции *культурологического подхода как методологического основания разработки содержания педагогического образования*. И тогда, системообразующим фактором профессионального образования учителя становится не узкопредметная специализация, а сущностный, культурно-контекстный аспект деятельности.

Кандидат педагогических наук, доцент А. П. Гирфанова: Я считаю, что каждое педагогическое явление изначально содержит в себе в равной степени как добро, так и зло. Рассмотрим это на примере дисциплины. Что есть дисциплина, добро или зло? Дисциплина есть мера свободы личности. Дисциплина может выступать средством подавления свободы учащихся, а может выступать и важнейшим условием кооперации, развиваемой самими детьми, где достижение самодисциплины является необходимым результатом образования.

Для понимания сущности дисциплины важна фиксация того, что это понятие бессмысленно вне отношения человека к человеку, причем не любого отношения, а только такого, благодаря которому достигается согласованность и единство действий коллектива. Вне совместной деятельности не возникает ни дисциплина, ни потребность в ней. Поэтому формирование и функциониро-

вание дисциплины с необходимостью связано с подчинением правилам, нормам, определяющим отношения людей в совместной деятельности.

Изначально образовательный процесс может строиться и на повиновении (но такой дисциплиной, как утверждал А. С. Макаренко, мы не вправе гордиться), и на долге, но может строиться и на убеждении. Поэтому дисциплина-обязанность, дисциплина-долг, самодисциплина – это виды дисциплины, механизмы формирования которых существенно различаются друг от друга. Конкретные формы проявления дисциплины – это показатель не уровня ее сформированности, а результат отношений человека к целям совместной деятельности, к занимаемой им позиции и принятым в коллективе нормам согласования действий и отношений.

Самодисциплину обычно связывают с высокой степенью нравственной свободы, убеждениями, саморегуляцией. Самодисциплина характеризует поведение людей с внутренней стороны, т. е. со стороны мотивов, устанавливает, порождено ли данное действие внешней причиной или является следствием внутреннего убеждения. Самодисциплину можно определить как качество личности, обеспечивающее свободное (обусловленное ее внутренними убеждениями) подчинение норме отношений людей в совместной деятельности, механизмом реализации которой выступает самоуправление (высший уровень саморегуляции).

Дисциплина появляется и развивается только в совместной деятельности. Поэтому обратимся к простейшей структуре действий в совместной деятельности, которая включает в себя:

- а) совместное целеполагание (СЦ);
- б) совместное планирование (СП);
- в) совместную реализацию (СР);
- г) совместный анализ (СА).

Структура СЦ-СП-СР-СА, сформированная в каждом ребенке и коллективе детей в качестве новообразования, оказывается замкнутой сама на себя. Результатом ее формирования является переход деятельности ребенка в самодеятельность, деятельности детского коллектива – в коллективную самодеятельность. Освоенная замкнутая структура составляет содержание самоуправления как отдельного ребенка, так и детского коллектива. Педагогические ситуации, в которых реализуется структура СЦ-СП-СР-СА, воспринимаются отдельным ребенком и коллективом как сфера их нравственной свободы и самоответственности (ответственности перед собой, перед коллективом, мотивом которой выступает потребность в саморазвитии), так как «цели мои», «план мой», «реализую Я», а, следовательно, за результат «отвечаю Я». Жизненные ситуации, в которых деформируется замкнутая структура деятельности, воспринимаются

детьми как насилие. Там, где эта структура детьми освоена, ее развитие для детей становится особой потребностью, содержанием саморазвития. Подчинение норме отношений в совместной деятельности в ситуациях полноты деятельности, с одной стороны, оказывается обусловленным внутренними потребностями и убеждениями личности и коллектива, с другой, происходит за счет самореализации, самоуправления. Следовательно, можно утверждать, что освоение структуры СЦ-СП-СР-СА становится одновременно освоением детьми самодисциплины. Причем с самого начала становление дисциплины идет не через «дисциплину-обязанность», «дисциплину-долг», а именно как переход самодисциплины с одного качественного уровня на другой.

Я полностью разделяю точку зрения А. С. Макаренко, что красота дисциплины вытекает из ее сущности. Еще раз подчеркиваем, что каждое педагогическое явление, в том числе и дисциплина, содержит в себе потенциальные возможности развития как добра, так и зла. Поэтому вся система педагогики должна быть направлена на противодействие злу, на воспитание в человеке доброго начала. Зло же в образовании торжествует чаще всего в результате педагогической некомпетентности.

Кандидат исторических наук, доцент В. П. Федяшин: Полярность и научная значимость тематики «круглого стола» видна невооруженным глазом. Позвольте мне высказаться по проблеме педагогического добра, поскольку основное внимание в дискуссии, львиная доля которой была опубликована на страницах журнала «Образование и наука», все-таки, уделялось проблеме педагогического зла. Данное положение вполне объяснимо, поскольку сама проблема долгое время находилась вне поля научного поиска. В тесной связи с неразработанностью проблемы педагогического зла, его реализация в практической деятельности людей, так или иначе причастных к процессу обучения и воспитания приносит обществу, государству, личности существенные духовные и материальные потери. Именно поэтому идея педагогического добра как-то затерялась, потускнела в ходе дискуссии. Вместе с тем, если следовать логике научного поиска, то, на наш взгляд, идея педагогического добра, несмотря на ее широкую известность и привлекательность, также нова для нашей педагогической литературы, как и идея педагогического зла.

Начнем с того, что зададимся вопросом, а что такое педагогическое добро? Исходя из его понимания добра и зла Гегелем, следует отметить, что педагогическое добро – это некая абстрактная идея, присутствующая в различных воззрениях каждого человека на окружающий мир. Понятно, что педагогическое добро и добро вообще соотносятся как часть и целое.

На данном этапе рассмотрения абстрагированной идеи педагогического добра трудно выделить его характерные черты. И все-таки, если исходить из

абстрактного понимания добра Гегелем, то ядром абстрактного педагогического добра в самом общем виде является вполне обособленная субъективность педагога вообще. В то же время педагогическое добро – есть дефиниция, в которой нужно выявить его разумность и необходимость для педагогической науки и практики, те обстоятельства, случаи, потребности, события, которые исторически привели к его появлению и реализации в педагогике. В таком случае можно определить, что *педагогическое добро – это противоположная педагогическому злу нормативно-оценочная категория духовного сознания в предельно обобщенной форме обозначающая, должное и морально-позитивное благо в мотивах, воле и в реальных поступках не только профессионально ориентированной педагогической части общества, но и всего общества, поскольку делом воспитания и обучения занята подавляющая часть взрослого населения любой страны.*

Другими словами, педагогическое добро есть существенное единство понятия воли и особенной воли конкретного учителя. Но любое благо без соблюдения норм морали и права данного общества не есть педагогическое добро. Так же как и мораль и право не есть педагогическое добро без блага.

Если следовать логике Гегеля, то в развитии педагогического добра содержатся определенные ступени:

1) педагогическое добро есть для меня как учителя особенная воля и я осознаю и знаю его;

2) высказывается, что есть педагогическое добро, и развиваются особенные базовые определения добра в процессе образовательной деятельности;

3) наконец, определение педагогического добра для себя, особенность добра как бесконечной для себя (педагога) сущей субъективности.

В заключение следует сказать, что педагогическое добро есть некая всеобщая, но вместе с тем и конкретная профессиональная цель для педагога, поскольку оно не должно оставаться только в его помыслах, оно должно иметь непрерывное развитие и реализацию в образовательной среде. Для этого педагогическая наука должна разработать наиболее оптимальные пути, методы и средства которыми может воспользоваться каждый причастный к педагогической деятельности человек.

Доктор педагогических наук, профессор В. Э. Штейнберг: Рассмотрение «вечно зеленых» проблем в жанре «круглого стола» без сомнений относится к педагогической культуре в лучшем ее понимании. И также несомненно, что тема «педагогическое добро и зло» непосредственно связана со жгучими проблемами самой педагогики и, в частности, с восстановлением места и роли дидактики в образовательном процессе. Предварительно заметим, что, с одной стороны, имеется много умных ученых и известных авторов, «продвинутых»

и не очень педагогических разработок, а, с другой стороны, педагогическое зло все еще весомо и в образовательной практике и в ее результатах. При этом представляется, что более конструктивным является поиск ответа не на вопрос «Кто виноват?», а на вопрос «Что делать?». Но прежде зададимся вопросом: более совершенная технология лечения является ли одновременно более гуманной? Ответ для всех ясен. Однако на аналогичный вопрос: «Более совершенная технология обучения является ли одновременно более гуманной?» отвечают не так определенно. Обычно возникают споры, в которых не редко с водой выплескивается и ребенок.

В продолжение предыдущего вопроса зададимся еще одним: может ли дополняться стандартизация образования т. н. «технологическим плюрализмом» и «дидактическим волюнтаризмом»? Ответ на последний вопрос лежит, по нашему мнению, в иной по масштабам времени плоскости: в эволюции деятельности педагога от «творческой» (читай – эмпирической) к научно обоснованной, т. е. в эволюции дидактики от сборника опыта – к точной науке. Как прошла свой путь химия, начавшись алхимией, и другие науки.

Эволюция дидактики протекает по нескольким направлениям, один из таких путей – инструментальная дидактика. Отметим, что «инструментальность» – признак культурной («очеловеченной») деятельности, а ее отсутствие – несомненное зло (выполнять работу «голыми руками»), причем в любом виде человеческой деятельности, в том числе и педагогической (выполнять учебную деятельность «голыми мозгами»). В процессе пути исследования и разработки инструментальной дидактики удалось определить социально-педагогический заказ: предопределяемый структурой педагогической деятельности, в которой подготовительная занимает несоразмерно большую часть и от которой в значительной степени зависит качество обучения. Удалось также выявить и психолого-педагогический заказ на инструментальную дидактику, который обусловлен наличием зон дидактического риска в учебном процессе и несогласованностью работы сенсорики и интеллектики при организации внешнего плана учебной деятельности (эмоционально-образный и вербально-логический компоненты мышления, первая и вторая сигнальная системы).

Генетические корни инструментальной дидактики выявлены в духовной предыстории человека, они убедительны и неоспоримы – это огромный массив различных графических культовых знаков и символов (дописьменная история) и радиально-круговых схем представления знаний (последписьменная история).

Место и роль инструментальной дидактики в контексте педагогики напоминают центральный нерв, прорастающий в различные педагогические концепции и подходы – она позволила реализовать инструментальное развитие (вдохнуть «второе дыхание») учений: об ориентировочных основах действий

(П. Я. Гальперин и др.), об укрупнении дидактических единиц (П. М. Эрдниев и др.), о развивающем характере обучения (В. В. Давыдов и др.). Особо следует отметить вклад инструментальной дидактики в развитие проектного подхода благодаря возможности моделирования педагогических объектов на естественном языке (на языке обучения). Проектный подход удалось перевести из области педагогического искусства в область педагогического ремесла и поставить педагогическое проектирование развивающих занятий на конвейер профессиональной подготовки будущих учителей.

Дополнительно отметим, что проектный подход, несущий большой личностный потенциал (о чем убедительно свидетельствуют защиты дипломных проектов), ощутимо снижает произвол в деятельности педагога, разворачивает его в сторону ребенка (например, «АСМ» глазами ребенка), переводит отношения с учащимися в «субъект-субъектную» плоскость. Т. е. понижает степень педагогического зла в современном образовательном процессе.

Отметим одно важное обстоятельство, ускользающее от внимания специалистов: особенность современного этапа эволюции дидактики заключается в том, что создание адекватных инструментов дидактики предполагает учет глубинных, скрытых закономерностей мышления. Учитывая длительность процесса формирования психических новообразований, становится неприемлемым традиционное оценивание средств инструментальной дидактики: сиюминутное, внешнее, поверхностное, беглое.

В завершение отметим, что инструментальная дидактика – совершенно конкретная область педагогической науки, она не может обсуждаться на уровне абстрактных рассуждений типа «это панацея или это не панацея?» и т. п. Ее функции и средства совершенно конкретны – с помощью логико-смысловых моделей (основной инструмент новой дидактики) понижается степень дидактического риска на этапе выполнения анализа и синтеза знаний, замещаются неприродосообразные (т. е. недостаточно обоснованные научно) средства дидактики иллюстративного типа, дополняются незавершенные формы методик обучения, превращаясь в технологии обучения.

* * *

Завершая публикацию выступлений на «круглом столе», а с ней и дискуссию по данной проблеме, редакция журнала «Образование и наука» благодарит всех тех, кто счел необходимым принять участие в обсуждении. Надеемся, что тексты публикаций вызвали интерес у читателей.

Материалы «круглого стола» подготовил В. А. Бенин

Литература

1. Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО, 2002, № 3.
2. Гончаров С. З. Нужна ли «злая педагогика»? // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО, 2002, № 4.
3. Александрова Т. Л. О морализаторских соблазнах педагогики // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО, 2002, № 6.
4. Семенов В. Д. Педагогические добро и зло // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО, 2002, № 5.
5. Штейнберг В. Э. О понятии «зона дидактического риска» // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО, 2002, № 6.
6. Видт И. Е. Культурологический взгляд на проблему категоризации педагогического добра и зла // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО, 2002, № 6.
7. Рындак В. Г. К вопросу о педагогическом зле: истоки и последствия. // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО, 2002, № 6.
8. Дудина М. Н. Категория зла в образовательном процессе: опыт этико-педагогического анализа // Образовательная стратегия в начале XXI в. и проектирование региональных систем образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СООБЩЕНИЯ

УДК 377+378
ББК 434

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА И ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

О. В. Морева

Под таким названием 27–28 мая 2003 г. в Тюмени проходила Всероссийская научно-практическая конференция, организованная Тюменским Научным Центром Уральского отделения РАО, Тюменским государственным университетом, Департаментом образования и науки Тюменской области, Управлением по образованию г. Тюмени. Конференция явилась продолжением проводимой в течение почти десяти лет Тюменским Научным Центром РАО и ТюмГУ работы по методологии и технологии проектирования региональных образовательных систем. В конференции приняли участие наши коллеги из Москвы, Новосибирска, Екатеринбурга, Перми, Уфы, Барнаула, Омска, Красноярска, Самары, Ельца, Шуи, Абакана, Новокузнецка, Волгограда, Кемерово, Кургана, Рубцовска, Кирова, Ханты-Мансийска, городов и поселков Тюменского района и области. В конференции приняли участие около 200 человек.

На конференции обсуждались проблемы определения стратегических ориентиров современной государственной политики в области образования и их реализации; социального и личностного компонентов образования; социализации личности в современном мире; проблемы разработки образовательных проектов и программ всех уровней: регионального, муниципального, образовательного учреждения; выявления социально-личностных аспектов современного профессионального педагогического образования; практической реализации современного социального заказа в инновационных образовательных учреждениях; научного и научно-методического обеспечения и социально-психологического сопровождения образовательных проектов и программ.

С приветствием к участникам конференции обратились представители администрации Тюменской области, областного и городского департаментов образования.

Открывая пленарное заседание, академик РАО В. И. Загвязинский отметил, что современная стадия развития российского образования характеризуется рядом кардинальных особенностей: из отрасли оно превращается в широкую социальную сферу, берет на себя не реализующиеся в других отраслях социальные функции; в условиях нестабильной и динамичной социально-экономической ситуации обнаруживается необходимость образования, опережающего актуальные запросы и выполняющего инновационно-преобразующие функции; наступил период упорядочения прежде бурной и стихийной инновационной деятельности. Образование сегодня может выступить гармонизирующим началом в обществе.

Ученый представил накопленный Уральским Научным Центром РАО опыт разработки программ и проектов разных уровней – от окружных и областных – до образовательных учреждений. Он отметил, что в настоящее время директивный характер проектов и программ неразумен, ибо сковывает инициативу, нужны планы-ориентиры.

При проектировании образовательных систем, сказал В. И. Загвязинский, необходимо сочетать социально и личностно, процессуально и содержательно ориентированные подходы. На уровне стратегии образования необходима социально-личностная ориентация – СЛОВО (социально-личностно ориентированное воспитание и обучение). Он отметил, что, в отличие, например, от Федеральной программы развития образования до 2005 г., в проектах и программах, разрабатываемых Тюменским Научным Центром РАО, процессы стабилизации и развития изначально закладывались как одновременные, а не характеризующие разные этапы, и практика показала правильность такого подхода.

Академик РАЕН Г. Ф. Куцев посвятил свой доклад стратегии управления качеством высшего образования. В выступлении он отметил, что качество образования зависит в первую очередь от подготовки педагогических кадров, качества программ, уровня подготовки абитуриентов, материально-технической базы. В конце прошлого века, сказал он, главной задачей вузов было выживание. Сегодня ситуация изменилась. Многие проблемы, мешавшие нормальному функционированию высших учебных заведений десять лет назад, сегодня не существуют, зато появились новые. В первую очередь они связаны с увеличением количества студентов, что вызвало нехватку профессорско-преподавательских кадров, необходимость внутривузовского совместительства и т. п. Выход из ситуации может быть найден в увеличении доли самостоятельной работы студентов, что, в свою очередь, требует совершенствования материально-технической базы, системы контроля, распространения технологического подхода к обучению, информатизации учебного процесса и др. Наиболее интерес-

ными информационными технологиями, используемыми в ТюмГУ, являются сетевые технологии, кейс-технологии, телекоммуникационные технологии.

Ученый сказал, что в настоящее время возникла потребность в элитном высшем образовании, поскольку потребителя не устраивает любой специалист, имеющий диплом вуза. Для подготовки специалистов высокого уровня нужно создавать специальные группы, использовать пока не получившие широкого распространения в системе высшего образования формы студийного обучения, мастер-классы и т. п.

Академик РАО Ш. А. Амонашвили в докладе «Идеи гуманно-личностной педагогики как основы образовательной политики XXI в.» отметил, что в новом тысячелетии гуманизм становится важнейшим условием выживания человечества. Современная школа ориентирована в основном на обучение, и образовательное пространство, и предметы, и технологии, – продолжал Шалва Александрович. С одной стороны, это справедливо, ибо школа без обучения – не школа. Но по представлениям гуманной педагогики, в школе обязательно должны быть и воспитание, духовность, вера. Учитель должен верить в ребенка и стремиться помочь ему выполнить свою миссию на Земле, должен верить в себя, в свое педагогическое призвание и должен верить в гуманную педагогику. Педагогическая мудрость заключается в том, чтобы не противопоставлять воспитание и обучение, дух и знание, а «взрачивать» мудрое знание, благородство духа. Знание в руках неблагородного человека становится злом и может стать источником несчастий для него самого и других людей. Учитель поэтому должен быть устремлен к Высшим ценностям, иначе он принесет ребенку зло. Особое значение, отметил в заключение академик, имеет обращение к педагогической мудрости, содержащейся в произведениях классики педагогики – образцах подлинно гуманного отношения к ребенку.

Член-корреспондент РАО В. П. Бездухов в своем выступлении, определяя культурные смыслы педагогической науки, сказал, что, на его взгляд, кризиса педагогической науки нет, а есть кризис культуры. Педагогика долгое время находилась в «прокрустовом ложе» и вынуждена была выражать прогрессивные идеи в завуалированной форме.

Особое внимание он обратил на проблему моральности педагогов, отметив, что основой морали является гуманистическая ориентация, ориентация на утверждение и реализацию в человеке его человеческой сущности. Мораль педагога представляет единство общественной и педагогической морали; проявляется в более широком, чем непосредственная педагогическая практика диапазоне общения; опирается на вечные идеалы гуманизма.

Определяя моральность учителя как систему, ученый выделил основные элементы ее структуры, к которым отнес: моральную рефлексию, систему моральных ценностей и систему моральных отношений.

Определяя стратегию развития профессионального обучения в России, проректор РГППУ, профессор В. А. Федоров сказал, что она должна строиться на основе многомерных моделей профессионального образования и рынка труда. Создание таких моделей предполагает совмещение ряда показателей, важнейшими из которых являются: прогноз перспективных потребностей рынка труда; рыночные механизмы регулирования качества и номенклатуры профессиональной подготовки; управленческие решения, обеспечивающие развитие профессионального образования; учет собственных ресурсов; наличие целевого заказа системе профессионального образования, выражающего образовательную политику регионов. В условиях социально-экономической нестабильности прогнозы не должны быть долговременными, наиболее удачной является практика составления планов-ориентиров, прогнозы могут быть достоверными только на небольшом временном отрезке в полгода – год.

Рассматривая педагогическую герменевтику как концепцию интеллектуального гуманизма и форму осмысления духовного опыта, доктор педагогических наук А. Ф. Закирова отметила, что современное состояние педагогики и острая необходимость достижения не декларативной, а подлинной гуманизации педагогической науки и практики требуют соединения на принципах взаимодополнительности и паритетности гуманитарных и естественнонаучных подходов в изучении человека и педагогической действительности. Она отметила, что мышление на основе художественной образности, провоцирует создание многомерного творческого понимания педагогических явлений. В качестве важнейшего фактора смыслопроживающей деятельности была представлена актуализация и рефлексивная оценка педагогом личного жизненного опыта, формирование личностного смысла интерпретируемого педагогического знания.

Доктор педагогических наук, профессор С. А. Гильманов посвятил свое выступление проблеме социальной активности образования. Рассматривая социально активное образование как целенаправленное, инициативное, конструктивное и продуктивное участие образования в социокультурной жизни общества, он отметил, что социальная активность образования проявляется в кризисные, переломные периоды истории. В современной России усиление социальной активности образования вызвано сменой культурных ориентиров, демократизацией политической жизни, регионализацией и ростом самостоятельности субъектов образовательного процесса.

Определяя значение социокультурной среды для формирования педагогической культуры учителя, доктор педагогических наук, профессор В. Л. Бенин отметил, что педагогические вузы не должны располагаться преимущественно в небольших городах, не имеющих достаточной кадровой и материальной базы, отдаленных от культурных центров. Он рассказал, что около двадцати лет назад коллективы многих педагогических вузов искали решение проблемы развития

профессиональной культуры будущих учителей, через развитие внешних качеств (мимики, пантомимики и т. п.), беря за основу методику работы театральных институтов. Но педагогический и актерский труд кажутся похожими только на первый взгляд. Труд учителя гораздо сложнее актерского в том смысле, что педагог сам должен осуществить и драматургию, и режиссуру своей деятельности. Поэтому педагогические вузы должны обращать самое серьезное внимание на формирование личности педагогов, их широкой общей культуры.

А. И. Лурье, доктор педагогических наук, профессор, посвятил свой доклад проблеме определения образовательной стратегии развития региональной системы повышения квалификации работников образования. Он отметил, что модернизация образования лишь определяет контуры желаемого будущего, формы и структурные элементы образования в меняющемся мире. В этом смысле важно найти инварианты, которые могут рассматриваться как ориентиры развития образования в мире «ускользающей реальности». В качестве таких констант можно рассматривать процессы развития общественных образовательных организаций в регионах, воспитание интеллектуальной элиты и формирование причастности педагога к миру науки, организацию системы повышения квалификации управленческих и педагогических кадров на базе ценностей университетского образования.

Доктор педагогических наук, профессор М. Н. Дудина представила опыт этико-педагогического анализа категории зла в образовательном процессе. Она отметила, что категория педагогического зла в мировой литературе о детстве не исследовалась, хотя и не отвергалась. Педагогика должна покаяться за века насилия над личностью, признать, что педагог далеко не всегда сеет «разумное, доброе, вечное», – сказала Маргарита Николаевна. Особенную актуальность приобретает исследование категории зла в современных условиях кризиса воспитания, отчуждения ребенка от образовательного процесса. Зло рассматривается прежде всего как ограничение свободы, сила, разрушительная для других и для себя. Дегуманизация и деградация личности растущего человека вызваны деструктивностью самого образования. Категории добра и зла составляют «главный нерв гуманистической педагогики», освоение этих категорий может быть основой формирования социальной компетентности, свободы и ответственности растущей личности.

И. Е. Видт, кандидат педагогических наук, доцент определила в своем выступлении суть образовательной политики в условиях культуры нового типа. Она отметила, что проблема взаимосвязи культуры и образования актуализировалась в процессе разработки и обсуждения государственных документов, определяющих судьбу отечественного образования. Анализируя достаточно широкий круг источников, И. Е. Видт приходит к выводу, что в научно-методической, общественно-педагогической и методической литературе культура понимается уз-

ко – или в контексте аксиологического подхода, или в русле какого-либо акцента – национального, эстетического, художественного и т. д. Даже в формально провозглашаемой культурологической парадигме акцент делается на культуротворческие, культуuroобразующие функции образования. Необходимость преодоления общецивилизационного кризиса ставит вопрос не только о новой структуре и новом содержании образования, но и новой методологии и стратегии. Именно они должны обеспечить движение от репродуктивно-информационного подхода к продуктивному, от предметно-дифференцированного к интегративному, от созерцательного к деятельностному, от эмпирического к концептуальному, от тематического к проблемному, от гносеологического к культурно-личностному, т. е. обеспечить культуроконтекстную модификацию образования.

И. П. Лебедева, доктор педагогических наук раскрыла в своем докладе проблемы организации мониторинга качества образования учащихся в процессе реализации муниципального образовательного проекта. Она отметила, что современный мониторинг качества образования часто не выполняет функции, связанные с обеспечением качественного управления. Представленная ею технология организации мониторинга качества образования включает: особый механизм сбора информации, позволяющий составить первоначальный прогноз развития образования; анализ полученной информации на уровне образовательного учреждения и на муниципальном уровне по специально разработанному алгоритму; электронные средства хранения информации, отражающие не только учебные достижения школьников, но и уровень их личностного развития; методику математико-статистического анализа данных, предусматривающую построение динамических рядов и трендовых математических моделей, отражающих влияние случайных и неслучайных факторов на социальное самоопределение личности.

На конференции работали четыре секции, на которых состоялось обсуждение докладов ученых и педагогов-практиков из разных городов России.

На секции «Теоретические проблемы разработки образовательных проектов и программ всех уровней» шло обсуждение методологических основ проектирования образования, в качестве которых большинство докладчиков предложили считать социально-лично ориентированное образование как наиболее соответствующее современному состоянию системы образования России и перспективному социальному заказу. В работе секции приняли активное участие ученые, представители органов управления образования и институтов переподготовки педагогических кадров.

Секция «Реализация современного заказа в образовательных учреждениях» собрала ученых, руководителей образовательных учреждений, педагогов. Работа секции развернулась вокруг трактовки социального заказа образованию и особенностей его педагогической интерпретации и реализации в образо-

вательных учреждениях разных типов. Особое внимание было обращено на проблему «состыковки» запросов разных заказчиков образования, в роли которых выступают общество, государство, семья, личность.

Секция «Социально-личностные аспекты современного профессионального педагогического образования» пригласила педагогов высших учебных заведений, представителей системы повышения квалификации педагогических кадров к разговору об особенностях работы с студентами педагогических специальностей высших и средних специальных учебных заведений. Наиболее острыми, на взгляд участников работы секции, являются проблемы преемственности профессионального педагогического образования, самореализации педагога и студента (ученика) в образовательном процессе и другие.

На секции «Практика научного и научно-методического обеспечения и социально-психологического сопровождения образовательных проектов и программ» состоялось обсуждение проблем мониторинга качества образования и социального заказа, психологического сопровождения и психодиагностики разных категорий учащихся. К сожалению, гораздо меньше была представлена проблема социально-педагогического и методического сопровождения образовательных проектов и программ. В работе секции приняли участие руководители образовательных учреждений, психологи, преподаватели вузов, представители органов управления образованием.

В рамках конференции проведена презентация научных изданий Уральского отделения РАО и Тюменского Научного Центра РАО. Академик РАО, доктор педагогических наук, профессор В. И. Загвязинский представил книги «Теория обучения. Современная интерпретация», «Методология и методы психолого-педагогического исследования», «Основы социальной педагогики»; доктор педагогических наук, профессор М. Н. Дудина – «Зачем изучать историю? Или как я понимаю методiku преподавания истории»; доктор педагогических наук, доцент А. Ф. Закирова – «Введение в педагогическую герменевтику», «Теоретические основы педагогической герменевтики»; кандидат физико-математических наук, доцент И. Г. Захарова – «Возможности информационных технологий в совершенствовании образовательного процесса высшей школы».

Участники конференции смогли познакомиться с работой некоторых инновационных образовательных учреждений г. Тюмени (средние школы № 34, 49, 70, 80, «Центр психолого-педагогической и медицинской реабилитации детей «Успех»), в которые были организованы экскурсии.

Участники конференции пришли к следующим выводам. Согласно государственным документам, роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому правовому государству, рыночной экономике, необходимости выхода отечественного образования на международный уровень.

Образовательная политика России на современном этапе должна отражать общенаучные тенденции, богатый отечественный педагогический опыт и общемировые (глобальные) условия.

Особая миссия российского образования – в гармонизации отношений в обществе, отношений человека и природы, человека и культуры.

Современная стратегия развития образования должна ориентироваться на сочетание интересов личности, общества, государства, комплексный социально-педагогический анализ социально-экономической и образовательной ситуации, моделирование и проектирование на этой основе образовательных систем всех уровней: государства, региона, муниципальных образований и образовательных учреждений. В современном российском образовании сложилась парадоксальная ситуация, выражающаяся в разрыве между в целом верными положениями государственных нормативных документов и реальной практикой деятельности образовательной системы. Одним из вариантов выхода из этой ситуации может быть углубление регионализации образования, развитие систем регионального прогнозирования, проектирования и программирования.

В нестабильных социально-экономических условиях, когда вполне возможны самые разные сценарии дальнейшего общественного развития, образование должно стать социально-активным, формируя социальные отношения и ценности, иницилируя социокультурные новшества.

Особенность ситуации делает невозможным директивный характер программ и планов развития образования, они должны быть ориентационными и обеспечиваться системой организационно-управленческого и научно-методического сопровождения и мониторинга.

Особенностью процесса проектирования современного российского образования является опора на культурологические основания, социальный заказ, совмещение социально и личностно, процессуально и содержательно ориентированных подходов.

Современный социальный заказ образованию, представляя единство культурно-исторического, социумно-ситуативного и личностно-индивидуального компонентов, реализуется в практике инновационной деятельности образовательных учреждений, которые в разных регионах России накопили опыт интерпретации и реализации социального заказа в сфере воспитания, обучения, социализации с учетом возможностей социокультурной среды и интересов личности. Результаты данной работы образовательных учреждений разных типов и видов выражаются, в том числе, в активизации деятельности по разработке программ развития, систем мониторинга и т. п.

В то же время исследователи отмечают недостаточную реализованность образовательных запросов школьников и их родителей в части содержания об-

разования, технологий, дополнительных образовательных услуг, материально-технической базы.

Особое внимание в современном российском образовании необходимо обратить на личность педагога, его профессиональную подготовку, психолого-педагогическую культуру, социальный статус, моральные качества и профессиональную компетентность, обеспечение его достойного существования.

В целом современное российское образование должно перейти от стратегии «маятника», абсолютизации отдельных подходов, унификации – к полиакцентной стратегии, опирающейся на глубокую внутреннюю и внешнюю интеграцию социального и личностного, анализа и прогноза, норматива и творчества, соответствующей периоду стабилизации общества и упорядочения инновационных процессов в образовании.

Конференция рекомендовала:

Поручить Тюменскому научному центру РАО подготовить рекомендации по определению стратегических ориентиров проектирования регионального образования, концептуальных направлений модернизации и развития образования в Тюменской области;

Поручить академической кафедре методологии и теории социально-педагогических исследований ТюмГУ (зав. кафедрой – В. И. Загвязинский) разработать проблему социально-личностной ориентации современного профессионального педагогического образования;

Рекомендовать органам управления образованием всех уровней активизировать работу по созданию межведомственных координационных советов, занимающихся проблемами образования, перейти к реализации на практике концепции «социально активного образования»;

Органам управления образованием, институту повышения квалификации педагогических кадров, Тюменскому научному центру РАО – разработать региональную программу подготовки и переподготовки управленческих кадров для системы образования с ориентацией на стратегическое планирование и управление, на социальное партнерство;

Разработать рекомендации по учету социальных и личностных факторов в работе социально-педагогических и психологических служб системы образования;

Создать научно-методический банк данных (преимущественно на базе электронных средств информации) по наиболее важным достижениям педагогической науки и практики (отечественной и зарубежной) в области определения стратегических ориентиров развития образования; проектирования образования; выявления, педагогической интерпретации и практической реализации социального заказа системе образования; интеграции (внутренней и внешней) социального и личностного компонентов образования.

АВТОРЫ НОМЕРА

Бабошина Елена Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета, Курган.

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

Куцев Геннадий Филиппович – академик РАЕН, доктор философских наук, профессор, ректор Тюменского государственного университета, Тюмень.

Михашенко Анатолий Лаврентьевич – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Курганского государственного университета, Курган.

Морева Ольга Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета, Тюмень.

Осипова Ирина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, ученый секретарь УМО по ППО Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Пачикова Людмила Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по финансово-экономической работе Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Снякин Сергей Владимирович – кандидат экономических наук, председатель комитета по науке и новым технологиям мэрии г. Новосибирска, Новосибирск.

Скибицкий Эдуард Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Сибирского института финансов и банковского дела, Новосибирск.

Федотов Василий Артемьевич – кандидат экономических наук, доцент, декан экономического факультета института экономики и управления Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Черепанов Михаил Александрович – старший преподаватель кафедры материаловедения, технологии контроля в машиностроении и методики профессионального обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

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

Шурупов Алексей Юрьевич – учитель физики средней школы № 1, соискатель кафедры педагогических теорий и технологий Башкирского государственного педагогического университета, Уфа.

НОВЫЕ КНИГИ

Мокронос А. Г., Анисимов А. В. Устранение административных барьеров на основе антимонопольной политики: результаты исследования. Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2003. – 64 с.

В монографии раскрываются содержание и виды барьеров входа хозяйствующих субъектов на товарные рынки, а также обобщен опыт территориальных управлений Министерства Российской Федерации по антимонопольной политике и поддержке предпринимательства в Уральском федеральном округе по пресечению административных барьеров. Предложены некоторые принципы и подходы антимонопольного регулирования предоставления государственной помощи.

Книга представляет интерес для научных работников, специалистов, аспирантов и преподавателей экономических специальностей, а также для руководителей предприятий, предпринимателей и менеджеров.

Оглавление. Введение. 1. Устранение административных барьеров, как фактор развития предпринимательства. 2. Оценка деятельности территориальных антимонопольных органов по устранению административных барьеров (на примере Уральского федерального округа). 3. Принципы и подходы антимонопольного регулирования предоставления государственной помощи. Заключение. Список использованной литературы.

Проблемы профессионально-педагогического образования: Обзор исследований (1996–2000) / Сост. В. А. Федоров, Н. И. Корякова. – Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2002. – 43 с.

В настоящей работе представлен обзор материалов о развитии организационно-педагогических основ профессионально-педагогического образования России, полученных при выполнении теоретических и экспериментальных исследований по Координационному плану научно-исследовательской работы по проблемам профессионально-педагогического образования за 1996–2000 гг.

Адресован научным и практическим работникам сферы профессионального образования, осуществляющим подготовку педагогов профессионального обучения и исследующим связанные с этим проблемы, а также студентам и аспирантам профессионально-педагогических вузов, факультетов, колледжей и техникумов.

Содержание. 1. Стратегия развития и проектирование содержания профессионально-педагогического образования. 2. Информационные технологии в профессионально-педагогическом образовании. 3. Непрерывно личностно-ориентированное

профессиональное и профессионально-педагогическое образование. 4. Организация и развитие профессиональных и профессионально-педагогических учебных заведений. Заключение.

Профессионально-педагогическое образование в современных условиях: результаты исследований / Г. М. Романцев и др. – Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2003. – 68 с.

В работе представлены материалы исследований, в которых приведены сущность, особенности, основные понятия профессионально-педагогического образования, являющегося системой, направленной на подготовку педагогов и мастеров профессионального обучения для образовательных учреждений начального профессионального образования. Представлены основные направления развития профессионально-педагогического образования.

Работа может быть полезна научным и практическим работникам, осуществляющим подготовку педагогов и мастеров профессионального обучения и исследующим связанные с этим проблемы, а также руководителям образовательных учреждений, органов управления всех уровней.

Оглавление. Глава 1. Профессионально-педагогическое образование: основные понятия. Глава 2. Состояние профессионально-педагогического образования на современном этапе. Глава 3. Кадровое обеспечение системы начального профессионального образования, как фактор развития профессионально-педагогического образования. Глава 4. Направление развития (модернизации) профессионально-педагогического образования. Заключение. Библиографический список. Приложение.

Хридина Н. Н. Понятийно-терминологический словарь: Управление образованием как социальной системой. – Екатеринбург: Уральское издательство, 2003. – 384 с.

В словарь включены термины и понятия, имеющие отношение к педагогике, психологии, этике, философии, политике, праву, экономике, производству и др.

Издание адресовано руководителям образования, педагогам, студентам, менеджерам и всем, кому интересны динамические процессы в профессиональной лексике руководителя любой социальной организации.

Содержание. Введение. Список сокращений. Понятийно-терминологический словарь. Система образования – объект и субъект социального управления. Заключение. Алфавитный указатель терминов и выражений. Общенаучные понятия и термины. Термины и понятия социального управления. Психолого-педагогические термины и понятия. Социально-экономические термины и понятия. Политико-правовые термины и понятия. Литература.

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
тел. (3432) 31–31–15 (доб. 212), mail@usvpu.ru
(с пометкой «В редакцию журнала „Образование и наука“»).

Подписано в печать 27.08.2003 г. Формат 70×108/16.

Усл. печ. л. 8,72. Уч.-изд. л. 9,3. Тираж 2000 экз. Заказ № 337.

Отпечатано на ризографе РГППУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11.
Лицензия ЛР № 040328 от 10.04.97

Цена свободная