

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 2(26) Журнал теоретических и прикладных исследований Апрель, 2004

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ..... 3

Гончаров С. З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение 3

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ..... 19

Андреева Ю. В., Бенин В. А. Пять трактовок успеха в философии образования: теоретические и прикладные аспекты 19

Мышкина Е. Ф., Козлов В. Ю., Ярославцева Е. Н. Информационно-регулятивная модель поддержки инновационных процессов в системе образования района крупнейшего города 30

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 42

Антропов В. А., Ефимов А. В. Пути совершенствования высшего профессионального образования 42

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 50

Васягина Н. Н., Глуханюк Н. С. Феноменология симбиотической зависимости в диаде мать – ребенок 50

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ..... 58

Аминов Т. М. Организация педагогического процесса государственных педагогических учебных заведений Башкирии в конце XIX – начале XX в. 58

Прибыльский Ю. П., Слинкин С. В. Генезис народного образования Тюменского края в XVIII–XX вв. 76

АТТЕСТАЦИЯ И ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ 85

Ткаченко Е. В., Белкин А. С. Диссертационный совет по педагогике: 3. Оппонирующее в системе деятельности советов (размышления председателей) 85

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА..... 97

Сиволопов А. В. О проблемах эффективности функционирования школьного образования за рубежом 97

КОНСУЛЬТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ 111

Асеева А. А. Конкурсный отбор преподавателей высшей школы: некоторые практические аспекты и предложения 111

АКТУАЛЬНЫЕ ДИСКУССИИ	118
Идиатулин В. С. К проблеме интеграции естественнонаучных знаний	118
РЕЦЕНЗИИ	130
Ткаченко Е. В. Человек. Образование. Профессия. Личность	130
ИНФОРМАЦИОННЫЕ СООБЩЕНИЯ	142
Сикорская Г. П. О деятельности Ученого Совета УГНОЦ РАО	142
АВТОРЫ НОМЕРА	144
НОВЫЕ КНИГИ	146

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 В. А. Снигирев;
компьютерная верстка ОКМ УД РГППУ

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

© Уральское отделение РАО, 2004

© Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2004

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 130.3:316.6:378
ББК С53

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, КРИТЕРИИ И ЗНАЧЕНИЕ

С. З. Гончаров

Ключевые слова: компетентность, социальная компетентность, культура, культурный капитал, гуманитарное образование, духовность, ценности, креативность, личность.

Резюме: Социальная компетентность личности есть интегративное социальное качество личности, включающее в свой состав ясное ценностное понимание социальной действительности, конкретное социальное знание как руководство к действию, субъектную способность к самоопределению, самоуправлению и нормотворчеству; умение осуществлять социальные технологии в главных сферах жизнедеятельности (в системе социальных институтов, норм и отношений) согласно должному уровню культуры, нравственности и права.

Вопрос о социальной компетентности актуален в силу ряда обстоятельств общего и частного характера. С ростом влияния *человеческого капитала* увеличивается значение образования, подготовки специалистов. Образовательная политика России, отмечается в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., учитывает не только общенациональные интересы, но и общие тенденции мирового развития, влияющие на систему образования, в частности:

- расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;
- значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;
- возрастание роли человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70–80% национального богатства, что, в свою очередь, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения [2, с. 2].

Способность к политическому и социальному выбору, коммуникабельность и толерантность, опережающее развитие образования предполагают социальную компетентность личности. Но, с точки зрения теоретической, главным, на наш взгляд, является понятие человеческого капитала.

«Капитал» в переводе с латинского означает «главный». В экономике под капиталом понимается определенное *экономическое отношение*, выраженное как *самовозрастающая стоимость* на основе производства при посредстве обращения: то есть капитал понимается в сугубо *вещной форме*, за которой человеческое измерение скрыто. Человеческое содержание капитала после Маркса заново открыли специалисты по *культурной антропологии и этнологии*, исследуя образования социума в чистом виде на примере архаичных обществ, не знающих рыночных отношений [1]. Они ввели понятие *коллективного символического капитала* и доказали, что *собственно человеческие* связи образуют человеческий социум. Такой социум образуется на основе *духовной собственности людей* – «тех ценностей, которые их объединяют без принуждения и которые они готовы сообща защищать»; коллективной памяти, деяний героев как образцов, а также габитуса как «способа согласования практик человека с заветами коллективной памяти, ставшими культурной нормой, с одной стороны, и коллективными целями и проектами – с другой» [5, с. 120–121]. А. С. Панарин весьма точно определил символический капитал как «социально мобилизованную духовность, выступающую как инструмент людского социального сплочения» [5, с. 119]. Человеческий капитал есть живое, личностное или субъективное бытие символического капитала в виде культурно развитых продуктивно-творческих сил человека, благодаря которым люди начинают производить *как люди* – производить не просто цемент, сталь или прибыль, а культурно воспроизводить полноту своей жизни во всем богатстве человеческой субъективности. В рамках такой «культурной экономики» за *внешним отношением* к «другому» (предмету) субъект усматривает *внутреннее отношение* к самому себе, к *человеческим продуктивно-творческим силам*, которые запечатлены в предмете. «Человек не теряет самого себя в своем предмете лишь в том случае, если этот предмет становится для него *человеческим* предметом или опредмеченным человеком. Это возможно лишь тогда, когда этот предмет становится для него *общественным* предметом, сам он становится для себя общественным существом, а общество становится для него сущностью в данном предмете» [3, с. 121]. Поэтому «человек есть *самоустремленное (selbstisch)* существо. Его глаз, его ухо и т. д. самоустремлены; каждая из его сущностных сил обладает в нем свойством *самоустремленности*» [3, с. 160]. *Отношение к другому* – это точка зрения сознания, еще захваченного предметом. *Отношение к самому себе* – позиция самосознания, не теряющего себя в предмете. За капиталом, как

реальной категорией экономики (Д – Т – Д'), скрывается культурный (символический) капитал как категория культурной антропологии, выражающая *человеческую* связь и человеческую общность. Подобно тому, как промышленность, весь предметный мир богатства есть «раскрытая книга» человеческих сущностных сил, их объективное выражение. Выходом из тупика тотального овещения (от слова – вещь) и капитализирования является, на наш взгляд, ориентация образования и на культурный капитал.

Во-вторых, социальные системы «чувственно-сверхчувственны». Чувственному восприятию дана лишь внешняя, предметно фиксированная сторона этой реальности. Сущность же ее в форме *отношений между людьми* восприятию не дана. Ибо отношения постигаются «только в идеях», силой абстракции. Восприятие имеет дело лишь с *носителями* отношений. Так, государство есть организованная общая воля граждан, представленная в полномочных органах и гражданах. Такая воля есть субстанция государства, и в ее понимании не помогут ни «микроскоп», ни «химические реактивы». Здесь нужна должная сила мышления, которая воспитывается годами. Более того, социальная реальность рефлексирована внутрь себя, обладает «для-себя-бытием», т. е. функционирует при посредстве направляющей и регулятивной функции сознания, что требует для ориентации в такой реальности целостного и рефлексивного мышления, социальной компетентности в целом.

В-третьих, односторонность подготовки специалистов заключается в том, что ставка при этом делается на отношение «человек – профессия» и «человек – техника». При этом упускается решающая роль отношения «человек – человек», *важное и во внепрофессиональных областях жизнедеятельности людей.*

В-четвертых, общественному сознанию в России присуща недостаточная ясность в понимании феномена техники и технологий. Их обычно сводят к материальному началу. Техника есть искусственный орган человеческой воли для реализации целей. Технология – это система «люди – техника», взятая в *операционально-процессуальном состоянии*, как *операциональное поле*, где взаимодействуют актуальные операции, протекающие *во времени*, и операции, *опредмеченные в пространстве*. Для человека техника есть не что-то другое, а «свое другое». В технологии выражено активное отношение людей друг к другу и к природе. Техника, как и технология, бывает *материальной* (для обработки природы), *социальной* (для обработки людей людьми) и *интеллектуальной* (для обработки значений, идеальной реальности). Социальная техника (социальные организации) в отличие от материальной *невещественна*, она создана из *отношений между людьми*, из координации и субординации таких отношений и *представлена в сознании людей соответствующей системой*

значений. Ее невозможно воспринимать внешними органами чувств. Например, государство есть организация общей воли граждан для совместной жизни. Эта общая воля регламентирована Конституцией и всей последующей системой права. Как таковое, государство есть система отношений между людьми, направляемая обязанностями и правами граждан, должностных лиц; оно сверхчувственно и постигается только сознанием. Здания, техника, должностная форма одежды суть лишь внешнее выражение нормативно организованных отношений между гражданами. Государство может функционировать, если граждане сознательно действуют согласно своим обязанностям и правам; оно «сильно сознательностью» народа, добровольной лояльностью, законопослушанием граждан. Поэтому его «нет у животных» (Аристотель). Интеллектуальная техника (все методы духовного труда) – высший уровень техники. Поскольку лишь представители духовного труда разрабатывают социальную и интеллектуальную технику, то только они способны ее присваивать и устанавливать свою монополию на нее – на управление всем общественным жизненным процессом, на образование, науку, искусство, правосудие и др. В силу такой монополии значительная часть людей выступает не субъектом, а объектом социальных процессов. Для ослабления этой тенденции целесообразно осуществить всеобщее высшее образование с должной гуманитарно-социальной подготовкой специалистов. Социальная техника неизмеримо сложнее материально-вещественной. Жизнь личности связана, в первую очередь, с этой специфической техникой. И чтобы быть субъектом в системе социальных отношений и норм, организации и управления, граждане должны иметь должную гуманитарно-социальную подготовку. Такая подготовка технологически необходима каждому гражданину, независимо от его профессии. Возникает вопрос не только о профессиональной, но и о социальной компетентности. В-пятых, как свидетельствует опыт хоздоговорных работ с предприятиями, представители последних отмечают у молодых работников ряд недостатков. Это – неразвитая способность к самоопределению, самостоятельному выбору и принятию решений, неумение оценивать свои поступки с позиций общего дела и социальная безответственность; смутное понимание необходимости качественно выполнять производственные обязанности, слабо выраженная коммуникативность в деловом общении по поводу общих интересов, неумение кооперировать свои личные усилия с усилиями других в решении общих задач, фокусировка внимания на личных интересах при равнодушии к общему делу, упрощенные и заниженные притязания. Эти изъяны дают о себе знать в еще большей мере за пределами профессиональной деятельности – в областях личной и гражданской жизни. Эти недостатки можно свести к одному диагнозу – неопределенности ценностного сознания, абстрактным социальным знаниям, нераз-

витым субъектным качествам и отсутствию должных умений осуществлять социальные технологии в личной, гражданской и профессиональной сферах жизнедеятельности. Отмеченные обстоятельства обуславливают актуальность воспитания социальной компетентности.

Понятие социальной компетентности

Латинский термин «*competere*» означает «знать», «уметь», «добиваться», «соответствовать» (4, с. 256; 6, с. 146). Термины «компетенция» и «компетентность» обычно связывали с правом. Под компетенцией понимают полномочия, обязанности и права, предоставляемые законом, иным нормативным актом государственному органу или должностному лицу, а под компетентностью – соответствие способностей и умений субъекта осуществлять компетенцию. Компетенция есть разрешенная законом форма властвования. Компетентность же есть действительное *качество субъекта*, которым он может обладать и без компетенции. Усложнение и специализация социальных институтов и отношений потребовали расширения понятия компетентности применительно к иным профессиям. Оказалось, что компетентность имеет важное значение в профессиональной деятельности педагога, врача, руководителя и т. д. Профессиональная компетентность означает соответствие знаний, способностей и умений работника его профессиональным и должностным обязанностям и правам. Но работник за пределами своей профессии имеет и иные *социальные статусы* в зависимости от принадлежности к той или иной общности, будь то семья, круг родственников и друзей, общественные организации, гражданство, нация и др. Такие статусы *важны для личности не менее профессии*. Возникает необходимость в понятии, которое фиксировало бы *соответствие ценностей и знаний, способностей и умений субъекта его реальному социальному статусу, согласно должному уровню культуры, нравственности и права*. В роли искомого понятия выступала метафора «социальная зрелость». Есть основание уточнить искомое понятие как социальную компетентность. Суждение «хороший человек – не профессия» выражает установку отживающей техногенной цивилизации, в которой люди воспроизводят себя в пределах вещно-технологических параметров и живут частичной жизнью (прикованы к «точке профессии») ценой потери ее полноты и целостности. Подобную установку К. Маркс квалифицировал как плод «профессионального кретинизма».

Социальная компетентность личности есть интегративное социальное качество личности, включающее в свой состав *ясное ценностное понимание социальной действительности, конкретное социальное знание как руководство к действию, субъектную способность к самоопределению, самоуправлению и нормотворчеству; умение осуществлять социальные технологии*

в главных сферах жизнедеятельности (в системе социальных институтов, норм и отношений) согласно должному уровню культуры, нравственности и права.

Структура социальной компетентности

Под структурой социальной компетентности понимаются ее основные компоненты и различные содержательные уровни. Социальная компетентность содержит такие структурные компоненты: *аксиологический* – в виде иерархии главных жизненных ценностей; *гносеологический* – верные социальные знания, необходимые для взаимодействия человека с самим собой (самовоспитание, саморазвитие), с другими людьми для оптимального решения социально значимых задач; такие знания предполагают методологическое, категориальное, рефлексивное и проективное мышление; такое мышление оперирует системными связями целого, что позволяет субъекту решать социальные задачи принципиально, *в общем виде и многообразно варьировать общее решение применительно к меняющимся частным ситуациям*; *субъектный* – готовность к самоопределению и самоуправлению, самостоятельности и нормотворчеству, умение порождать самостоятельно новые причинные ряды в социальной реальности и нести ответственность за принятое и сделанное; *праксиологический (технологический)*, означающий умение осуществлять гуманитарно-социальные технологии и коммуникации в системе социальных норм, институтов и отношений.

Эти компоненты соотносятся следующим образом: ценности и знания выступают в роли *направляющей, регулятивной и управляющей* функций и непосредственно ориентируют на определенные действия (субъект знает, что делать согласно ценностям и знаниям); субъектные качества составляют *личностную основу* социальной компетентности; праксиологический компонент является *результатирующим* – от него зависит эффективность операционально-практического включения субъекта в социальную действительность.

Социальная компетентность есть *операционально оформленная социальная* (жизненная, экзистенциальная) *методология* личности. В ней решающим является не информация, а методология в сфере ценностей и знаний, антропологии и социологии. Ее отличительная особенность – *синтез ценностей и технологий*. В структуре личности эта компетентность занимает средний уровень, связывая верхний, духовно-теоретический, с нижним, практико-функциональным, непосредственно обслуживающим повседневную жизнь. Без среднего уровня верхний станет абстрактным, оторванным от социальной действительности, а нижний уровень – ценностно и методологически слепым. Социальная компетентность связана не с мечтами, а с действием, с переводом ценно-

стей и знаний в волевой процесс самоопределения и практического действия. Поэтому в этой компетентности особое значение имеет воля, т. е. способность субъекта определять себя к действию согласно ценностям и знаниям. Разум предлагает, а воля утверждает. Владение методологией присуще мышлению, которое не поглощается целиком внешним предметом, а свои действия делает предметом и становится самонаправленным. Рефлексивное мышление позволяет субъекту отстраниться от усвоенного содержания, посмотреть на него со стороны, преобразовать его в проект новых вариантов действия и общения. Социальная компетентность присуща субъекту, который являет собой «для-себя-бытие» социальности, т. е. социальность, направленную на саму себя, самоустраемленную, самопроектируемую.

В содержании социальной компетентности можно выделить различные содержания, связанные с тремя ее уровнями: *индивидуально-личностным, социальным и жизненно-футурологическим*. Это, во-первых, содержание, связанное с *телесной, душевной и духовной жизнью человека*. Оно включает умение самостоятельно строить иерархию ценностей, мыслить доказательно, последовательно и систематически, владеть техникой выражения мысли, психическое самоуправление, владение оздоровительными технологиями, психосексуальную грамотность. Такое содержание включает в целом *личностно развивающие технологии, которые поддерживают и развивают телесные, душевные и духовные силы человека*. Это, во-вторых, содержание, связанное с бытием человека в общественном жизненном процессе, в системе социальных институтов, норм и отношений. Такое содержание транссубъективно, наиндивидуально, оно предполагает понимание своеобразия социальной реальности, целевое назначение социальных институтов, главных сфер общества, ценностных основ бытия человека, семьи, коллектива, Родины, права и государства, политики и хозяйства, труда и собственности, профессии и специальности; умение осуществлять коммуникативные, экономические, правовые и другие технологии в гражданской жизни. Если содержание первого уровня связано с *внутренним опытом*, то содержание второго уровня – с *опытом внешним*. Это, в-третьих, содержание, обусловленное с разворачиванием жизни человека во *времени*: умение субъекта проектировать сценарий собственной жизни и планировать свой жизненный путь. Человек «пишет» свою жизнь сразу на «чистовик». Необратимость жизненного процесса драматична. Содержание жизненно-футурологического уровня включает знания об особенностях, достоинствах и недостатках основных периодов жизни человека. Оно позволяет понять молодому человеку свои социально-антропологические «координаты» и свои возможности, объединить ценности и знания в проект своей жизни, сообщить им смысловую жизненную направленность и осознать себя ответ-

ственным творцом своей судьбы, понять свою жизнь в динамике, а не как статичное пребывание в беззаботности на попечении у старших.

Критерии и эмпирические показатели социальной компетентности можно представить, согласно ее четырем структурным компонентам, следующим образом.

1. *Ценностное самосознание личности.* Оно обнаруживается в ее умении выражать в понятиях избранные ценности, обосновывать их, оценивать события с позиций таких ценностей, определять в понятиях ценностные основы бытия человека, коллектива, Родины, государства, труда, собственности и др., своего социального статуса; выражать в понятиях свою культурную и иную самоидентификацию; в оформленном целеполагании, в социальной направленности поведения, в доминирующих элементах образа жизни.

2. *Конкретные социальные знания* проявляются в методологичности, категориальности, рефлексивности, проективности и конструктивности (операциональной исполнимости) мышления, в умении понимать единое в многообразном, всеобщее в особенном, решать социальные задачи в общем виде и варьировать решения применительно к конкретным обстоятельствам.

3. *Субъектные качества* проявляются в умении личности самоопределяться в актах мышления, воли, веры и чувств; в нравственных, политических, профессиональных и других отношениях; самостоятельно делать выбор, принимать решения, нести личную ответственность за принятое и сделанное, творчески моделировать новые социально значимые варианты действия и общения; в самоуправлении, самодеятельности, самовоспитании. Итоговый показатель субъектности – *самостоятельность личности*.

4. *Праксиологический компонент* социальной компетентности выражается во владении *техникой* жизни в сферах личной, гражданской и профессиональной жизнедеятельности, в организованности и технологической конструктивности, в эффективной продуктивности в единицу времени.

Итоговым показателем социальной компетентности является *социальная синергия* – умение человека согласовывать интересы личные и общие, корпоративно-профессиональные и государственные, кооперировать личные усилия с усилиями других, сотрудничать, работать в коллективе.

Социальная некомпетентность есть несоответствие ценностей и знаний, способностей и умений человека его реальному социальному статусу, уровню культуры, нравственности и права; она проявляется как ценностная неразборчивость и всеядность, равнодушие к жизни коллектива, государства, страны; неумение созидать общее дело, важное для народа, несамостоятельность, бездумное исполнительство из-за угасания способности к самоопределению, существование по преимуществу в качестве объекта социальных процес-

сов; в целом как неумение использовать те *социальные возможности, которые имеются объективно. Человек при этом оказывается субъективно не на высоте их реализации.* В таком человеке не разбужена его социальная природа.

Социальная компетентность как итоговый результат гуманитарного образования

Термин «гуманитарное образование» означает дословно образование человеческого в человеке, его родовых, *всеобщих* по значению общекультурных способностей, которые организуют все особенные проявления человека как индивидуальности, специалиста, гражданина и т. д. Всеобщие способности модифицируются в *особенные* – в профессиональные умения компетентно осуществлять те или иные технологии согласно специальности. Гуманитарное образование относится к профессиональному как всеобщее содержание к особенному. Развитые всеобщие способности создают «стартовые» преимущества в самостоятельной жизни – в сферах профессиональной и внепрофессиональной.

Человеческое же в человеке представлено *культурой*, миром совершенных образцов человеческой субъективности. Развитие всеобщих способностей осуществляется путем усвоения культуры, точнее – тех *продуктивно-творческих сил, которые воплощены и запечатлены в культуре как способности ее творцов, будь то теоретическое мышление, продуктивное воображение, эстетически организованное созерцание, нравственно-чуткая воля, одухотворенная вера, любящее сердце, совесть* и др.

Гуманитарное образование есть, следовательно, передача и развитие от поколения к поколению абсолютного общественного богатства – всеобщих продуктивно-творческих сил человека. Воспроизводство этих сил в гуманитарном образовании относится к разновидности всеобщего по значению духовного труда.

Цель гуманитарного образования – воспитание культурного человека как самоопределяющегося субъекта, который умеет избирать и развивать «совершенные», объективно лучшие содержания и на этой основе достойно жить среди людей и творить в культуре. При такой цели это образование обретает ясную ценностную направленность, свободную от упрощения; основательность и дух совершенства, столь присущий культуре.

Цель гуманитарного образования достижима в рамках ее трехуровневой структуры. Это – уровень духовно-ценностный (*аксиологический*); уровень развития всеобщих по значению общекультурных способностей (*креативно-антропологический*) и уровень социально-технологический (*праксиологический*). На первом уровне развивается ценностное самосознание личности, на втором – целостный духовный акт в единстве главных духовных сил, на треть-

ем – умения личности осуществлять социокультурные технологии по отношению к себе и к другим людям в системе социальных институтов, отношений и норм. Три отмеченных уровня имеют антропологическое обоснование: они выражают устойчивую структуру человеческой субъективности, которая включает сферы *эмоционально-ценностную, рационально-волевую и операциональную*. В рамках этих трех уровней создается *качествообразующая* основа гуманитарного образования.

Цель *духовно-ценностного уровня* гуманитарного образования – развитие сознания личности от *душевной стадии до духовной*, воспитание любви и воли к совершенству, укоренение духа в совершенное содержание культуры и выведение из него системы конкретных ценностей. Любовь к совершенству – источник всех последующих положительных ценностей и качеств человека, верной иерархии ценностей, чувства качества и верного ранга, иммунитет души от деструктивной социальности. Дух совершенства выражается в ценностях. Духовные ценности направляют стратегию жизни; личностное, социальное, профессиональное самоопределение человека, его мотивы, выбор им модели своего «я», образа жизни и жизненного пути. Проектируя в юных душах ценности, педагог тем самым задает социальную направленность поведения молодежи. Аксиологический уровень – решающий и определяющий. Он обязывает педагога к наибольшей социальной ответственности.

В воспитании ценностного сознания весьма эффективным является курс, включающий в себя описательную часть «Великие люди России» (святые, подвижники, герои, полководцы, политики, ученые, писатели, художники, философы и др.) и часть теоретическую, раскрывающую систему ценностей и опыт их личностного обретения. В развитии духовно-ценностной сферы самосознания студентов ведущими являются такие дисциплины, как история России, религиоведение, философия, этика, эстетика, цикл культурологических дисциплин. История России развивает чувство родного и Родины, возвышает его до исторического и национального самосознания, до понимания исторического ранга России в религии и культуре, политике и хозяйстве. Россия есть великое историческое произведение многих поколений. Каждое из них получает его в дар для творческого наследия и под личную ответственность. Россия не есть достояние отдельного поколения. Но каждое поколение есть одна из живых ветвей на могучем историческом древе России. Россия, наша Родина, выше классов, сословий и партий, выше всякого лица и всякого государя. Она духовно питает каждого, и каждый питает ее и служит ей. Нет таких ценностей, даже «общечеловеческих», ради которых стоило бы пожертвовать Россией. Чувство родного, Родины обязательно придет к новым поколениям путем воспитания у них исторической памяти, национального и гражданского само-

сознания, достоинства и чести гражданина Государства Российского. Все граждане России являются членами единой и *самой главной политической организации* под названием «Государство Российское», все они имеют документ о таком членстве под названием «паспорт». Паспорт – это наш единый «партбилет», обязывающий к верности, служению и чести. Следует при вручении паспорта молодым людям принимать у них *экзамен* на знание основных положений Конституции и других государственных нормативных документов, регулирующих поведение граждан в основных сферах их общественной жизнедеятельности. Перед нами, педагогами, стоит задача – духовно передать Россию новым поколениям. Передать в дар, а не предать. Россия – это великая держава геополитического значения. Россия – это целый культурный континент, духовно питающий иноязычные народы. Россия – это великая семья народов Европы и Азии. Россия – это родное, Родина. И нам, ее сынам и дочерям, нет ни малейшей надобности завышать исторический ранг России. Он и так велик. Но нам нет нужды и занижать этот ранг, стыдиться наших достижений в досоветский и советский периоды истории. Великий исторический ранг России должен войти в сознание молодых людей, чтобы они понимали – в какой стране они живут, какие задания перед страной стоят и что им лично надо делать согласно рангу России.

Путь к человечеству лежит через родное Отечество. Общечеловеческие ценности раскрываются каждому народу в национальных формах. Толерантность предполагает умение видеть в многообразии народов единство человеческого рода, в различии этнокультур – единство человеческого духа; т. е. понимать единство в многообразии, тождество в различии, всеобщее в особенном. Если же встать лишь на точку зрения *особенного*, то одному особенному противостоит другое особенное, и сознание будет видеть только различия без внутреннего их единства. Каждый начнет настаивать только на *своем особенном*. В итоге различия заострятся до враждебных противоположностей, до острого противоречия, которое в итоге заставит посмотреть на предмет более глубоко и увидеть за особенным всеобщее содержание, которое существует через особенное, а не рядом с ним. Точно так же особенное существует не вне всеобщего, а как форма его своеобразного бытия. Всеобщее есть смысл особенного, а особенное – «тело» всеобщего. Только в рамках всеобщего содержания можно осуществить творческий синтез противоположностей в гармонию.

Религиоведение (философия религии) раскрывает духовный опыт разных народов в переживании ими абсолютных и предельных ценностей, святынь; излагает эволюцию человеческого духа в развитии религиозного верования, погружает души студентов в опыт народного очищения души, приобщает к культуре духовного делания и горения. Этика обращается к свободной воле

человека, проявляет главное нравственное чувство – совесть, учит пониманию равноценности достоинства каждого человека независимо от его социального положения, национальности и пола, раскрывает моральные формы переживания социальных отношений, нравственные традиции народа. Эстетика и культурологические дисциплины раскрывают особенности освоения мира человеком с позиций развитого продуктивного воображения и чувственного созерцания, формы эстетического переживания реальности; развивают переживание совершенства на основе его образцов в мире культуры, учат пониманию сущности и своеобразия национальных культур. Философия обосновывает иерархию ценностей, которая составляет решающее ядро мировоззрения и направляет целеполагание личности, а значит и ее поведение.

В целом аксиологический уровень является мировоззренческим. В его рамках знания о мире и человеке доводятся до самосознания, а самосознание личности – до системы принципов и ценностей, которые направляют отношение человека к самому себе и к другим людям, к Богу и природе. Ценности, отметим еще раз, непосредственно избираются духовными чувствами, а не логикой мысли. Отечественная же культура имеет явно выраженную духовно-нравственную направленность. Вот почему именно на основе отечественной культуры только и можно воспитать у студентов ту систему ценностей, которую они примут свободно, добровольно и искренне как нечто родное, как духовный факел в эстафете поколений. Культурный (символический) капитал обретается личностью в рамках духовно-ценностного уровня образования.

На *креативно-антропологическом* уровне ценностное самосознание закрепляется развитием целостного духовного акта в единстве главных продуктивно-творческих сил; это – теоретическое (понятийное) мышление, способность человека строить и самостоятельно перестраивать свои действия согласно объективным законам и смыслам; сознательная воля – способность человека определять себя к действию согласно ценностям и знаниям; продуктивное воображение и эстетическое созерцание – способность свободно порождать образы в их смысловой целостности и воспринимать чувственную реальность в культурно развитых формах; вера – воля человека к высшим, совершенным, абсолютным ценностям; любовь – художественное чувство постижения совершенства; совесть – умение оценивать помыслы и деяния с позиций должного совершенства.

В развитом виде мышление выражено в науке, воля – в нравственных и политико-правовых отношениях, воображение и созерцание – в искусстве, вера – в религии. Мышление целенаправленно организует все способности человека как социального существа. Оно есть технологическая система интеллекта, координирующая все его операции в связной смысловой ансамбль. Воля

переводит ценностное самосознание и мышление в поведение, без нее остановится живой «конвейер» человеческой души. Продуктивное воображение и органично связанное с ним эстетическое созерцание есть истинное лоно, где таинственно зарождается творчество. Вера интегрирует смысловой состав самосознания в цельность, в мировоззрение. Без нее сознание становится разорванным, мозаичным и несчастным.

Теоретическое мышление позволяет человеку понимать объективную истину, нравственная воля – творить добро, воображение и созерцание – воспринимать красоту, вера – обретать совершенный идеал и абсолютные ценности, а любовь – художественно переживать идеалы и ценности, видеть лучшее, избирать его и жить им. Схемы развитого воображения мигрируют в подсознание, организуют его «хаос» в душевный «космос» и, работая в автоматическом режиме, становятся интуицией. Интуиция рождает непроизвольную догадку, ситуацию «эврика», прозрения, которое, «как вспышка молнии», озаряет новое видение реальности. Срастаясь воедино, все эти силы образуют *целостный духовный акт*. В нем «соло» каждой способности дополняется «хором» всех остальных. Возникает «симфония» духа, дарующая человеку богатство миропонимания и миропереживания, непроизвольное творчество. Эти всеобщие способности в их целостности есть самая надежная основа формирования особенных социальных и профессиональных умений. Так, за умением специалиста (врача, инженера и др.) оптимально решать профессиональные задачи скрываются развитое логическое мышление, продуктивное воображение, эстетический вкус, интуиция, ответственность и честность, столь важные в профессиональной «надежности». Целостность общекультурных способностей позволяет личности понимать и переживать культуру, успешно ориентироваться в междисциплинарных связях, самообучаться, быть самоопределяемой и самостоятельной, социально мобильной, способствует творческой продуктивности, профессиональному и духовному росту и полному претворению личности в многообразных видах деятельности, общения и мышления. Разъединять общекультурные способности и профессиональные значит делать первые пустыми, а вторые ценностно слепыми и безвдохновенными. В итоге воспитание отъединяется от образования и возникает педагогический брак – безответственный специалист и гражданин, несущий горе себе, семье и окружающим.

Антропологический уровень есть базис гуманитарного образования. Он сообщает целевую антропологическую направленность – какие способности и как развивать, определяет дидактику и педагогические технологии. Педагог призван через знания развивать умения *продуктивно осуществлять духовные акты*. Сами же знания уму (т. е. умению) не научают. Без обоснованной ан-

тропологической целевой направленности педагогические технологии, «инновации» вырождаются, как правило, в схоластическую формалистику.

Содержанием *праксиологического* уровня является развитие у студентов умений осуществлять гуманитарно-социальные технологии – логические, психологические, валеологические, духовного делания, правовые, коммуникативные, экономические и др. Этот технологический уровень операционально-практической направленности непосредственно соединяет гуманитарное образование с практической жизнью. В его рамках эффективны спецкурсы объемом 8–16 часов по таким вопросам: как мыслить логично, управлять собой, оздоровить себя, защитить свои права, вести деловое общение и т. д. Такие спецкурсы формируют конкретные умения, необходимые для самостоятельной жизни и во внепрофессиональной сфере. Известный изъян в преподавании гуманитарных дисциплин состоит в отрыве двух крайних полюсов друг от друга – *ценностей и технологий*; при этом основательные теоретические знания не доводятся до конкретной операциональной формы, до ответа на вопрос студента: что я лично могу делать согласно ценностям и знаниям? Каждая гуманитарная дисциплина имеет этот операционально-практический аспект, обращенный к деятельности студентов.

Трехуровневая структура гуманитарного образования позволяет обосновать оптимальный набор учебных дисциплин, их объем и целевое назначение (какие ценности, способности и практические умения они развивают), сообщить гуманитарному образованию человекотворческий, личностно развивающий характер, ориентирует образование на классическую основу (культуру), на путь *интенсивный*, а не экстенсивный (многознание по предметам) и позволяет весьма точно определить показатели эффективности гуманитарного образования. Трехуровневая структура гуманитарного образования является необходимой предпосылкой воспитания социальной компетентности личности.

Социальная компетентность в стратегии развития профессионально-педагогического образования

Профессионально-педагогические вузы готовят кадры, способные компетентно обучать той или иной специальности. В настоящее время подготовка таких кадров включает две основные составляющие – *профессиональную и психолого-педагогическую*. Синтез профессионального и психолого-педагогического компонентов есть «*точка роста*» *нового типа специалиста*. Нового потому, что данный синтез учитывает важность отношений: «*человек – профессия*» и «*человек – человек*». Но психолого-педагогический компонент составляет лишь часть *гуманитарно-социального содержания в подготовке специалистов*. Если поэтапно усиливать роль гуманитарно-социального содержания в структу-

ре подготовки кадров ППО, то в итоге получится модель специалиста, *который в равной мере обладает и профессиональной, и гуманитарно-социальной компетентностью.*

В настоящее время гуманитарный компонент в виде психолого-педагогического привязан к профессии. Синтез гуманитарно-социального и профессионального компонентов в *большей* мере ориентирует на отношения «человек – человек» и «человек – профессия». Такая ориентация адекватна профессионально-педагогическому профилю вуза, название которого указывает на единство профессионального и гуманитарного содержаний.

На наш взгляд, миссия РГППУ как ведущего вуза в области ППО состоит в разработке и поэтапной реализации принципиально новой модели подготовки специалиста ППО. Новизна состоит в *гармоничном синтезе и равноценности двух основных компонентов – гуманитарно-социального и профессионального, ценностей и технологий.* Результатом такой подготовки является специалист, обладающий *гуманитарно-социальной и профессиональной компетентностью.* РГППУ призван преодолеть фабрично-заводской стереотип сужения личности работника до «рабочей силы» и дать две «профессии» – быть культурным человеком и компетентным специалистом. За такой синтез выскажется и современный работодатель.

Единство этих двух основ позволяет личности успешно овладевать личностно развивающими, социальными и профессиональными технологиями, быть самоопределяемой в системе социальных норм, отношений и институтов, социально мобильной, открытой к переподготовке и усвоению инноваций гуманитарно-социального и профессионального характера, коммуникативной и т. д. Постепенное сближение профессионального и гуманитарно-социального компонентов в подготовке специалистов позволит РГППУ не только успешно выполнять государственный заказ на подготовку высококвалифицированных специалистов, но и разнообразить спектр услуг для удовлетворения разнообразных потребностей населения как в профессиональном, так и в *личностном* развитии. Обоснование *долговременной* миссии позволит понять в более широком, социокультурном контексте специфику и перспективу подготовки профессионально-педагогических кадров, расширить диапазон специальностей и специализаций *гуманитарно-социального профиля* и тем самым улучшить свое положение на рынке образовательных услуг. Благодаря тщательному обоснованию такой миссии РГППУ может стать теоретическим центром разработки и реализации новой модели специалиста XXI в.

Воспитание социальной компетентности требует соответствующего научного обеспечения. Это, в частности, ясное целевое назначение рабочих программ гуманитарных дисциплин, т. е. какие ценности, субъектные каче-

ства и умения они призваны воспитывать. Во-вторых, это – учебная дисциплина на старших курсах «Социальная компетентность: ценности, знания, умения». Согласно структурным компонентам социальной компетентности такая дисциплина могла бы включать разделы «Аксиология», «Социальная гносеология», «Субъект социальных процессов», «Социальная праксиология». Содержание данной дисциплины можно представить в виде *методологических выводов* из цикла гуманитарно-социальных дисциплин.

В заключение следует отметить научно-прикладное и педагогическое значение дальнейшей конкретизации понятия социальной компетентности. Это понятие особо значимо при разработке государственных образовательных стандартов, регионального и вузовского компонентов такого стандарта, рабочих программ гуманитарно-социальных дисциплин. Данное понятие, фигурируя в виде метафоры «социальная зрелость», осознается интуитивно, а не дискурсивно. В результате исчезает должная ясность и точность в образовательных стандартах и рабочих программах. Социальная компетентность является важной характеристикой выпускников вузов, равно как и самих педагогических кадров. Наконец, вопрос о социальной компетентности выпускников вузов – это вопрос об их социальной защите и самозащите, об их умении владеть техникой социальной и духовной безопасности в сфере соблазнов антикультуры, нелегальных социальных групп, тайных мистических герметически замкнутых объединений и тоталитарных сект. Социальная компетентность как итоговый результат гуманитарной подготовки специалистов является необходимой составной частью эффективной профессиональной подготовки кадров, продуктом которой является *культурный человек, нравственная личность, творческая индивидуальность, социально компетентный гражданин, профессионально компетентный специалист и патриот Родины*, открытый к созидательному диалогу с иными этнокультурами.

Литература

1. См.: Бурдые П. Практический смысл. СПб., 2001.
2. Концепция модернизации российского образования на период 2010 года. М., 2002.
3. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., 2-е изд., М., 1974.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1981.
5. Панарин А. С. Стратегическая нестабильность в XXI веке. М., 2003.
6. Юридический энциклопедический словарь. М., 1984.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01
ББК 74.00

ПЯТЬ ТРАКТОВОК УСПЕХА В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

Ю. В. Андреева,
В. Л. Бенин

Ключевые слова: успех, трактовки успеха, создание ситуации успеха, самореализация личности учащегося.

Резюме: В статье исследуется проблема создания ситуации успеха у учащихся младшего подросткового возраста. Рассматриваются пять трактовок успеха, имеющих в философско-педагогической литературе: как разновидность счастья; как форма удачи; как характеристика деятельности человека; как социальный статус человека и материальный уровень его жизни; как форма самореализации личности. На основе анализа философско-этической, социологической, психологической и педагогической литературы выявляется сущность успеха как сложного многопланового явления, выступающего в единстве и взаимодополнении его содержательных трактовок. Успех определяется как личностно-значимое учебное достижение, связанное с социальным признанием и переживанием радости. Описывается опыт разработки и проведения курса практических занятий, ориентированного на выявление сути успеха и того, как он воспринимается в среде младших подростков.

Научный интерес к успеху в учебной деятельности продиктован возрастающей потребностью общества и государства в грамотных и компетентных людях. Чем настоятельнее потребность общества в повышении уровня знаний граждан, тем острее необходимость в изучении сущности успеха как философско-педагогического явления.

Более пристальное внимание к успехам школьников показывает, что они не сводятся лишь к учебной компетенции и достижениям. Для подростков важен не столько сам результат, сколько характер переживаний, связанный с их достижением, и социальное признание индивидуальных заслуг личности.

В статье рассматривается успех учащихся младшего подросткового возраста. В этот период (10–12 лет) формируются социальные мотивы личности. Десять–двенадцать лет – это возраст, когда ученик ориентирован на социаль-

ное благо, на достижение учебного результата «для других». В это время успех пятиклассника в большей мере зависит от одобрения учителя, эмоциональной поддержки ученического коллектива, чем от школьной отметки.

В данный возрастной период только начинает проявляться мотив достижения успеха. Он находит свое отражение в позитивных переживаниях и в адекватной самооценке.

Однако, в силу недостаточной развитости данного мотива, у младших подростков пока переживания носят неустойчивый характер. К тому же при существующей в школе эмоциональной и учебной перегруженности трудно сохранить ориентацию пятиклассника на успех. В связи с этим долгожданный успех, который поддерживает самооценку школьника на адекватном уровне и служит источником позитивных переживаний радости, гордости и учебной компетентности от достигнутого, сохраняет свою высокую педагогическую значимость.

Актуальность наличия успеха в учебной деятельности аргументируется его важностью в практическом плане и его недостаточной теоретической разработанностью.

Недостаток научных исследований, посвященных успеху, приводит к тому, что четкого представления о нем нет.

Понимание успеха зависит от области знаний и сферы деятельности, в которых он рассматривается или достигается, поэтому смысл, вкладываемый в него, крайне динамичен, его трактовка противоречива и неоднозначна, а посему требует уточнения. В философско-педагогическом значении успех имеет, по крайней мере, пять содержательных трактовок: как разновидность счастья; как форма удачи; как характеристика деятельности человека; как социальный статус человека и материальный уровень его жизни; как форма самореализации личности. Такое многоаспектное разделение понятия не означает отсутствия в нем целостности. На основе анализа философско-этической, социологической, психологической и педагогической литературы сущность успеха как сложного многопланового явления можно представить через взаимодополнение его содержательных трактовок. Другими словами, разбивая содержание понятия на составные части, мы интегрируем их и представляем успех как целостное явление.

1. *Успех как разновидность счастья.* Такое понимание успеха характерно для гуманистической этики Аристотеля. Само счастье здесь представлено как высшее благо, конечная цель всей человеческой жизни. Оно включает в себя и наслаждение, и удачу, и богатство, и почести. Именно почести в античной философии определяли меру успеха и служили внешним выражением счастья. В целом, под успехом было принято понимать общественное признание, доб-

рую славу, уважение, почет, авторитет. Согласно Аристотелю, «успех есть нечто внешнее, зависящее от тех, кто его присваивает, признает» [1, с. 359]. Здесь успехом считается тот результат усилий человека, который получил высокую социальную оценку и удостоен похвалы.

2. *Успех как удача.* Отечественными философами В. И. Бакштановским, Ю. В. Согомоновым, В. А. Чуриловым со ссылкой на словарь В. Даля дано определение удачи как того, что «само далось». Ими была высказана мысль о том, что удача есть везение как таковое, что она представляет собой результат, не зависящий от целенаправленных действий человека.

Такая трактовка не нова. Еще в трудах античных философов удача рассматривалась как нечто, не являющееся результатом достойного поведения человека и его продуманных действий. Человек получает благо, на которое он не рассчитывает, ибо «получить благо свойственно случайной удаче; получить что-то хорошее – это счастливая случайность в ее чистом виде» [1, с. 359]. По мысли Аристотеля, удача всегда есть то, «что нам не подчинено, в чем мы не властны и чего сами сделать не в силах» [1, с. 358]. В ней все иррационально и непредсказуемо. Мудрые греки изображали ее с длинной челкой и выбритым затылком. Надо успеть схватить удачу за чуб, когда она повернулась к вам лицом.

Отрицание удачи как достойного жизненного проявления связано с античными идеалами добродетельного человека, заслужившего успех не благородством происхождения, а своими собственными заслугами, индивидуальными достижениями и усилиями. Эпоха Нового времени также не приемлет удачу. Френсис Бэкон считал Фортуны дочерью черни, которая привлекает лишь несерьезных философов, поскольку она проявление «божественного» и «сверхъестественного», того, что противоречит реальной жизни, земному существованию, вере в человека. А поскольку успех – земное понятие, он усиливает ценность реальной жизни.

Для подхода Мишеля Монтеня характерно понимание удачи как результата, который лишь частично зависит от воли и усилий личности: «Если успехам я на одну треть обязан самому себе, – пишет он, – то две трети принадлежит великой случайности. Я считаю ошибкой с нашей стороны, что мы недостаточно полагаемся на провидение и рассчитываем на свои силы больше, чем имеем на то право. Потому-то начинания наши так редко венчаются успехом» [8, с. 327]. В таком подходе проявляется фатализм, некоторое переключивание ответственности человека за свои ошибки на волю случайности. Полагаясь на провидение больше, чем на самого себя, человек всегда будет склонен воспринимать успех как удачу, хотя это не исключает возможности понимания успеха как результата человеческих усилий, а не «божественного замысла».

Вряд ли стоит спорить с тем, что успех и удача имеют существенные отличия: успех требует человеческих усилий, удача не зависит от них, однако при этом довольно часто удача и успех сопутствуют друг другу.

Удача занимает центральное место в христианском мировоззрении. В русской духовной традиции путь к успеху лежит через несчастье, страдание и аскетизм. Неудачи и страдания выступают основной побудительной силой к действиям по достижению успеха. Они несут в себе нравственно возвышающий, духовно очищающий и облагораживающий смысл, воспринимаются как жизненное испытание, которое надо достойно пройти.

Согласно христианскому мировоззрению, достижение успеха требует аскетизма – «поиска страданий по доброй воле», усилий по преодолению несчастья и зла, и поэтому воспринимается как благо и подвиг.

Вновь мы сталкиваемся с тем, что, в отличие от удачи, успех – нечто, требующее титанических усилий, заслуга за нравственные добродетели: страдание, терпение, смирение, кротость. Однако в то же время успех – награда «свыше», «божественный дар» за отказ от земных благ, чувственных удовольствий и искушений.

С одной стороны, успех воспринимается как дар судьбы, божественное предопределение жизни, с другой – как подвиг, так как связан с установкой личности на преодоление самого себя и осуществляется на грани возможного. Отечественный философ Г. А. Тульчинский [10] считает, что успех в России очень часто принимает форму преодоления трудностей. Если таковой подкрепляется хотя бы малым, но социально-значимым признанием, то служит мощным стимулом воспитания личности.

Примечательно, что в России понимание успеха как удачи укоренилось также крепко, как и православная традиция. До сих пор в довольно серьезных научных исследованиях используется слово «удача» как синоним слова «успех». Мы отмечаем это не в осуждение, а для уяснения русского православного менталитета.

3. *Успех как характеристика человеческой деятельности.* В диссонанс пониманию успеха как удачи другая его трактовка сводится к тому, что он представляет собой характеристику человеческой деятельности. Успех может стать целью деятельности. Так, если у Аристотеля успех – это цель, осуществленная в поступке, то современные отечественные философы – В. И. Бакштановский, Ю. В. Сагамонов, В. А. Чурилов – считают, что успех включает в себя не только цель, но и мотив, а также результат деятельности и средства его достижения. В понимании Г. А. Тульчинского успех – это оценка результата. Причем, она может выступать в виде адекватной самооценки или позитивной социальной оценки индивидуальных заслуг личности.

4. *Успех как социальный статус человека и материальный уровень его жизни.* Данный тип успеха в классификации Г. А. Тульчинского представлен в социологическом аспекте как место человека в общественной иерархии. В традиционном обществе при доминировании права сильного трудно, а чаще почти невозможно достичь успеха. «Экономика пока еще слабо нуждается в достижительной ориентации», успех выступает в нем как «прирожденный, а не обретаемый в результате достижений статус» [2, с. 73] или определяется принадлежностью человека к социальной группе. Практически нет никакой личной заслуги в том, какое положение занимает человек в системе общественных отношений. Успех (в данном понимании – социальный статус) сначала завоевывается по праву сильного, позже принадлежит человеку по праву рождения (например, в силу принадлежности к какой-либо касте или сословию).

В индустриальном обществе характерно понимание успеха, которое включает ответственность человека за свои достижения и промахи, за свободу выбора целей и средств. Этика капиталистического общества «не выдерживает духа беззаветной любви и сплоченности, но (!) она суть этики ответственности. Она требует не доброделания и симпатий, а беспристрастности и уважения». Не мотивы поступка и не характер намерений, а позитивные результаты интересуют граждан капиталистического общества. Однако, ориентируясь на успех, человек как бы обречен приносить *благо* другим, пусть даже не испытывая благорасположенности к ним, а только проявляя уважение по отношению к долгу и социальным правилам. В буржуазном обществе успех – материальное и земное понятие. Не следует воспринимать это чересчур прямолинейно. Человек, живущий хорошо, живет не только богато. «Богатство без уважения, без любви людей оборачивается жалким прозябанием» [2, с. 61–76]. Именно потребность в самоуважении служит первопричиной достижения успеха.

Самоуважение рассматривалось еще в этике Аристотеля и в философии Сократа и Платона. Оно объяснялось с позиции «добродетелей» – личностно-устойчивых моральных качеств. Согласно данной позиции, успешным человеком считался тот, кто имел «превосходство в добродетели», только «в этом случае его признавали «полноправным владыкой без каких-либо ограничений» [1, с. 484]. Интересно, что Аристотель, рассматривая успех как этическую категорию, центральным понятием к его достижению выдвинул калокагатию. Ее суть заключается в гармоничном сочетании добродетелей, при наличии которых человека не испортят внешние блага. Сам успех как одно из внешних благ может изменить человека не в лучшую сторону – привести к утрате добродетели и «чрезмерному возвышению», которое служит у Аристотеля причиной не-

успеха. Иначе говоря, самооценка должна соответствовать достигнутым результатам, а не превышать их.

В. И. Бакштановский, Ю. В. Согомонов и В. А. Чурилов также считают сосредоточие добродетелей «необходимым условием достижения успеха» [2; 3]. Р. Хубер, вслед за Платоном, в качестве фундаментальных добродетелей выдвигает мудрость, волевую энергию мужества, благоразумие и справедливость, считая, что путь к успеху лежит через развитие новых добродетелей: трудолюбия, бережливости, решительности, инициативности, умеренности, пунктуальности, уверенности в своих силах, честности, в любом из достойных занятий они обязательно приведут к успеху. Тогда как «пренебрежение добродетелями приводит к неудаче» [11]. С этих позиций успех выступает как приобретение добродетели – самоуважения и сопутствующего ему социального статуса и престижа наряду с достижением определенного уровня дохода и карьеры. Как видим, человек может стремиться к успеху не только для получения материальных благ, но и ради награды этико-психологического свойства: уважения и морального удовлетворения.

В западной психологической традиции основополагающей является идея самоценности личности. У М. Мольца одним из условий успеха выступает доброта к людям и высокое самоуважение: «Подлинное самоуважение базируется не на великолепных деяниях, не на имущественном положении, не на отметках, а на признании собственной ценности как Человека» [7, с. 114]. У. Джемс считал, что самоуважение и самооценка зависят «от того, кем бы мы хотели стать, какое положение хотели бы занять в этом мире. Это служит точкой отсчета в оценке нами собственных успехов или неудач. Людям свойственно стремление максимально развивать всевозможные грани своего «Я», однако ограниченность способностей человека, ограниченность его существования в пространстве и во времени в принципе заставляет каждого подходить реалистически и выбирать лишь отдельные аспекты личностного развития, ставя перед собой те цели, с достижением которых человек связывает свой жизненный успех. Коль скоро выбор сделан, самооценка отсчитывается уже от притязаний: она повышается, если они реализуются, и понижается, если человеку не удастся их реализовать. Мы сами создаем притязания и связываем их с определенным уровнем личностного развития. То, что для одного является безусловным успехом, другой воспринимает как неудачу» [5, с. 48]. В этом высказывании прослеживается не только проблема индивидуальных различий, но также множество других личностно ориентированных аспектов: уровень притязаний и самооценки, проблема выбора, личностное развитие, способности.

Согласно формуле У. Джемса (формула «человеческого счастья»), самоуважение определяется отношением достигнутого успеха к уровню притяза-

ний. На этой основе У. Джемс доказывает, что для того, чтобы почувствовать себя счастливым, человеку достаточно снизить уровень собственных притязаний и ценить то, что он имеет.

Эмоциональнее и ярче данную мысль высказал Ж.-Ж. Руссо, который считал, что «человек очень силен, когда он довольствуется быть тем, кто он есть» [9, с. 78]. «Приучаясь с ранних пор ограничивать желания пределами своих сил, дети мало будут чувствовать лишения того, что не в их власти» [9, с. 65]. Опять встречаем понимание успеха «со знаком минус»: успех рассматривается с позиции наименьшего зла. К слову сказать, такой подход был свойственен многим гуманистам – от Льва Толстого до Махатмы Ганди, как и мировым религиям, начало которым положили Будда и Иисус.

5. *Успех как форма самореализации личности.* Если успех принимает форму самореализации личности, то само достижение успеха зависит от особенностей характера личности, точнее, от уровня ее самосознания, представлений о самореализации, от ее социальной зрелости, от осознания социальной ответственности. Подход к успеху как к форме самореализации личности примечателен тем, что причиной успеха выступает сам человек, его способности в достижении результата. Успех «не является лишь механизмом подкрепления усилий личности в процессе ее самореализации. В успехе существенна роль самой личности, ее самооценки, стремления к самоутверждению» [10, с. 138]. К тому же в данной философской трактовке содержание успеха не сводится к его пониманию в контексте бихевиористской теории «стимул-реакция». В ней, скорее, признание права человека на свободу выбора целей и средств ее достижения и ответственности за них.

Успех в контексте идеи самореализации и жизненной стратегии личности также рассматривается отечественными (К. А. Абульханова-Славская, С. С. Гиль, К. В. Паталаха), так и зарубежными авторами (А. Адлер, Дж. Дьюи, Д. Карнеги, А. Маслоу, К. Роджерс). А. Маслоу, например, трактовал самореализацию как ведущую потребность и причину достижения успеха. С. С. Гиль видит самореализацию средством достижения успеха. Сегодня в контексте самореализации личности успех нередко рассматривается как критерий эффективности адаптации человека к окружающей среде.

Что означает все перечисленное применительно к сфере образования?

Потребность в самореализации и самоутверждении преобладает в деятельности подростков. Эта возрастная потребность социального порядка, которая выражается в том, что наибольшую значимость для них приобретает не сама учебная деятельность, а то, будет ли она принята ученическим коллективом и будет ли им социально одобрена. Поэтому в образовании так важно, чтобы достигаемый учебный результат был не только замечен учителем, но и по

достоинству оценен ученическим коллективом. К этой мысли приводят результаты исследований, проведенных на стыке философии и психологии. В них успех предстает в контексте социальной значимости и признания поступков человека, в контексте анализа смысла жизни, жизненного пути и предназначения личности. Он ориентирован на результативность и достижение определенной цели.

Признавая идею самоценности личности, мы считаем, что успех несет в себе большой воспитательный потенциал. Он реализуется в предоставлении учащемуся возможности сохранения самоуважения через установление баланса и чувства меры в педагогическом взаимодействии:

- между целью, приложением сил и достигнутыми результатами;
- между реальной помощью учителя и самостоятельностью подростка;
- между педагогической требовательностью и возможностями ученика.

Главное – не допустить педагогической дисгармонии. В ней коренится явное зло. В связи с этим мы считаем, что возможность успеха всегда существует в диалектической паре с неуспехом, как благо и зло. Однако мы убеждены, что в учении (в котором и без того «трудно» по определению, поскольку легко должно быть «в бою») необходима доминанта успеха над неуспехом (как и добра над злом). Успех должен основываться на прошлых учебных достижениях учащегося и призван способствовать решению проблем его личностной самореализации.

На наш взгляд, в связи с ростом внимания к вопросам гуманизации образования проблема изучения успеха как противоречивого и сложного жизненного явления в ближайшие годы получит высокую степень научной разработанности. Интерес к рассмотрению образования в контексте достижения успеха будет возрастать, поскольку он заслуживает широкого распространения в педагогической практике.

Исходя из сказанного, нами был разработан и проведен курс практических занятий, ориентированный на выявление сути успеха и того, как он воспринимается в среде младших подростков.

Первое занятие было вводным и называлось «Что такое успех?». При его проведении ставилась цель проанализировать понятие успеха, получить представление об успешной ситуации, определить ситуации, в которых успех возможен. Работа проводилась по пяти группам. Каждая группа получила свой лист с вопросами:

1. Что такое успех? Объясните своими словами.
2. Когда, в каких случаях у Вас был успех? Опишите Вашу успешную ситуацию.
3. Что Вы чувствуете, когда достигаете успеха?

4. Что Вы делаете, чтобы достичь результата?

5. Что, на Ваш взгляд, помогает в достижении успеха?

В результате было получено несколько вариантов определения успеха, которые представила первая группа; несколько успешных ситуаций, которые вспомнили подростки второй и третьей группы. Четвертая группа описала действия успешного человека, а пятая выработала правила успешной деятельности. В процессе поиска ответов в группах наблюдались разногласия по поводу определения успеха и выбора правил его достижения. Чтобы прийти к единому мнению и установить согласие между группами, было организовано общее обсуждение. Подростки получили возможность организовать общий круг и высказаться по желанию. В результате коллективных размышлений учащиеся выработали правила, помогающие достигать успеха.

Некоторые коллективно отредактированные формулировки правил достижения успеха, предложенные школьниками, выглядят следующим образом:

- тот, кто хочет достичь успеха, не торопится, но знает, что делать;
- каждый имеет право выбора цели;
- успех требует усилий;
- каждый человек может в чем-то преуспеть;
- успех не бывает мелким или крупным, он бывает замеченным или незамеченным;
- достигать успеха легче в хорошем настроении;
- любое личностное достижение значимо;
- неуспех одного – урок другому;
- не стыдно допускать ошибки, стыдно упорствовать в них;
- учись радоваться успеху других, самому будет легче достигать успеха.

Можно утверждать, что совместно выработанные правила достижения успеха в ученическом сообществе являются критерием согласованности действий, формируют команду единомышленников. Подросткам была предоставлена возможность взаимодействия, расширения социальных контактов, возможность лучше узнать друг друга и собственные личностные качества, в процессе общения получить возможность личностной самореализации. Учитель, в свою очередь, получил бесценную информацию от своих учеников: веер определений успеха еще раз подтвердил наличие проблемы индивидуальных различий. Что же стоит за пониманием успеха? У одних – высокие учебные результаты, у других – конструктивные отношения с окружающими, у третьих – похвала родителей.

Образовательный процесс построен по критериям меры, если педагог предоставляет подростку возможность для проявления собственной активности. Активности нет там, где у подростка нет возможности для проявления

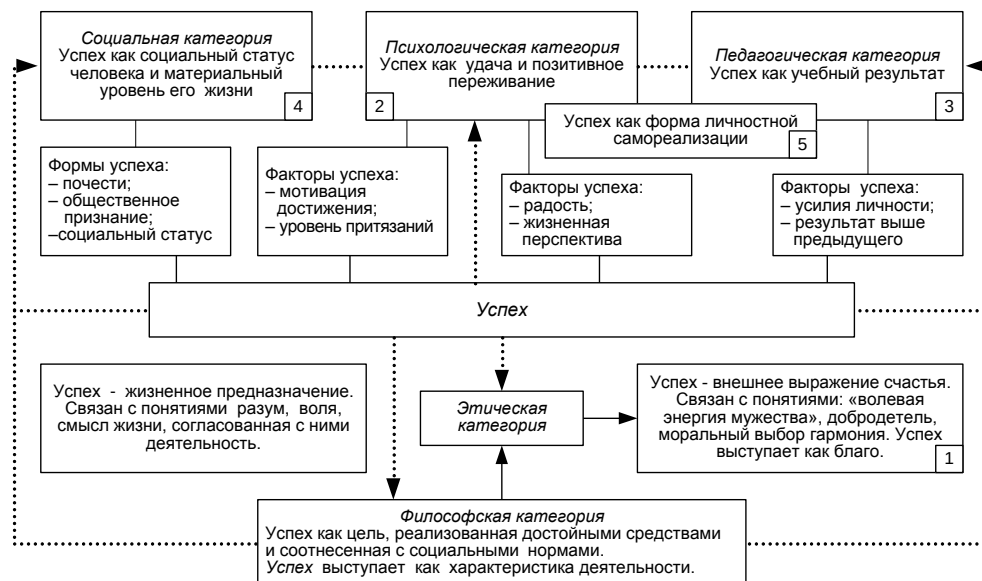
своего «Я». Педагогическая дисгармония наступает там, где подросток воспринимается как объект педагогического воздействия.

Первостепенное значение в развитии уверенности, самостоятельности и активности подростка имеет стиль руководства. Гуманистическая позиция учителя императивно предполагает логику, базирующуюся на отношении к подростку как к субъекту деятельности. Учитель создает условия для того, чтобы ученики проявили активность в реализации всех необходимых компонентов деятельности. Первый из них – постановка цели, направленной на достижение результата. Он реализуется с помощью вопроса: «Чего Вы хотите достичь?». Второй компонент – выявление смысла деятельности (мотива) с помощью вопроса: «Почему Вы хотите этого достичь?». Третий компонент – отбор способов и средств достижения результата с помощью вопроса: «Как Вы собираетесь достичь результата?». Следующий компонент – оценка реалистичности цели через установление сроков ее достижения: «Когда Вы собираетесь достичь результата?». Выполнение задания способствует выработке умения организованно строить свою деятельность и двигаться к результату, прилагая усилия, а не ждать готовых результатов и решений; не надеяться на счастливый случай, а повышать вероятность его появления. В целом упражнения составлены таким образом, что учитель выступает в роли организатора образовательного процесса, а ученики – в роли его активных участников. Успех – результат планирования и хорошо продуманных действий, а ситуация успеха – возможность развития личностных качеств целеустремленности и уверенности и признания самооценности личности.

В отечественной педагогике внимание сосредоточено не на внутренних механизмах самооценности, а на внешнем ее проявлении – чувстве собственного достоинства. Психолог Р. А. Мирцхулава, рассматривая мотивацию достижения успеха, выявила, что «опасно, если субъект считает, что полученная им отметка не соответствует уровню его знаний, и экзаменатор поставил ее ему с известной долей иронии и упрека, что он тем самым унизил его достоинство» [6, с. 72]. А. В. Бороздина считает, что предъявлять детям требования, не соответствующие их способностям и силам, значит «невольно ставить детей в ситуацию перенапряжения» [4, с. 16]. А. С. Макаренко и в развитие его идей С. А. Соловейчик неоднократно призывали щадить чувство собственного достоинства ученика, делать замечания в случае крайней необходимости и с чувством такта и готовностью помочь. Все это укрепляет наше мнение о необходимости педагогической гармонии: между целью, приложением сил и достигнутыми результатами; между реальной помощью учителя и самостоятельностью подростка; между педагогической требовательностью и возможностями ученика.

В заключение графически интегрируем все характеристики успеха (см. табл.) и раскроем его философско-педагогическое содержание по трем формам учебной деятельности:

- как значимый учебный результат;
- как чувство, связанное с его достижением;
- как адекватную оценку результата.



Междисциплинарное содержание понятия «успех»

Тогда обобщенная характеристика успеха будет звучать следующим образом. **Успех – это личностно-значимое учебное достижение, связанное с социальным признанием и переживанием радости.** Именно такое толкование успеха видится нам наиболее оправданным. Мы не претендуем на исчерпывающую полноту его философско-педагогического содержания. Однако при отсутствии единого понимания попытка дать успеху обобщенно-комплексную характеристику исключает недоразумения в его толковании.

Литература

1. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4. М., Мысль, 1984.
2. Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В., Чурилов В. А. Этика политического успеха: Научно-публицистическая монография. Тюмень-Москва: Центр прикладной этики, 1997.

3. Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В., Чурилов В. А. Этика успеха: Введение в доктрину. Тюмень-Москва, 1996.
4. Бороздина Л. В. Исследования уровня притязаний: Учеб. пособие. М., Изд-во Моск. ун-та, 1985.
5. Джемс У. Психология. М., Педагогика, 1991.
6. Мирцхулава Р. А. Воздействие эмоциогенной ситуации оценки на эффект функциональной установки: Дис. ... канд. психол. наук. Тбилиси, 1986.
7. Мольц М. Я – это Я, или Как стать счастливым?: Пер. с англ. / Предисл. В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунова. М., Прогресс, 1994.
8. Монтень М. Опыты: В 3-х кн. Кн. 3. М., Голос, 1992.
9. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. М., Педагогика, 1981.
10. Тульчинский Г. А. Разум, воля, успех: О философии поступка. Л., Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.
11. Хубер Р. От «этики характера» к «этике личности» // Этика успеха. 1994. Вып. 1. С. 66–71.

УДК 37.014.3+37.03
ББК Ч 34 (2р 36)

ИНФОРМАЦИОННО-РЕГУЛЯТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПОДДЕРЖКИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РАЙОНА КРУПНЕЙШЕГО ГОРОДА (на примере Октябрьского района Екатеринбурга)

**Е. Ф. Мышкина,
В. Ю. Козлов,
Е. Н. Ярославцева**

Ключевые слова: педагогическая инноватика, информационно-регулятивная модель, образовательные учреждения, управление образованием.

Резюме: В статье рассматривается педагогическая инноватика как новая технология развития школы и образования в целом. Авторы говорят об итогах построения управленческой модели нового типа в Октябрьском районе г. Екатеринбурга.

Инновационные процессы в образовании стали сегодня неотъемлемой частью общественного развития как главного требования времени. Под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств [1]. Инновации в образовании, понимаемые в широком смысле как внесение нового, изменение, совер-

шенствование и улучшение существующего, можно сегодня считать неотъемлемой характеристикой образования, вытекающей из его основного смысла, сущности и значения. Учебно-воспитательный процесс как таковой, занимающий центральное место в образовательной деятельности, можно рассматривать как инновационный, если его назначение заключается не только в передаче молодым людям новых для них знаний, но и в формировании новых свойств личности.

В последние годы все большее значение приобретает новая область знания – педагогическая инноватика. Это сфера науки, изучающая новые технологии, процессы развития школы, новую практику образования. Слово «инновация» происходит от латинского *inovatis* (*in* – в, *novus* – новый) и в переводе означает «обновление, новинку, изменение». Педагогическая инновация – это изменения, направленные на улучшение развития, воспитания и обучения школьников.

Важнейшим условием эффективности инновационных процессов является обеспечение их управляемости. Это достаточно сложная задача, так как педагогическая инновация – творческий процесс, следовательно, управление инновационными процессами есть, прежде всего, управление творчеством. Здесь недопустимы регламентация и директивы. Необходимо построение управленческой модели нового инновационного типа. Попытка построения такой модели предпринята в образовательном пространстве Октябрьского района. В рамках Федеральной экспериментальной площадки разработана **информационно-регулятивная модель поддержки инновационных процессов в системе образования городского района**.

Понятие «информационно-регулятивная модель» не является чем-то абсолютно новым, оно используется в современной медицине для описания тонких, информационно-регулятивных процессов в теле человека и в его психике, связанных с активизацией природных сил самоорганизации и самонастраивания организма.

В контексте образования понятие «информационно-регулятивная модель» соответствует управлению сложными процессами зарождения, развития и распространения новшеств, а так же мониторингу и прогнозированию привносимых ими изменений, обеспечивающих развитие системы образования в изменяющихся социальных условиях.

Ключевая идея построения информационно-регулятивной модели заключается в поддержке саморазвития системы образования выражающихся в возникновении и развитии инновационных процессов.

Структура информационно-регулятивной модели представлена на схеме. Ключевыми компонентами модели являются процессы **регулирования** инновационных процессов и **информирования** образовательного сообщества района о содержании, формах, качестве и результатах инновационной деятельности.

Образовательное сообщество района



Информационно-регулятивная модель поддержки инновационных процессов в Октябрьском районе

Информационно-регулятивная модель поддержки инновационных процессов
в Октябрьском районе

Информирование заключается в получении объективной информации о происходящих в образовании района инновационных процессах. Оно позволяет с достоверностью судить о влиянии инноваций на стабильность деятельности и динамику развития образовательных систем, органов управления.

Информационная функция не сводится лишь к сбору сведений, пополнению информационного массива. Процесс информирования включает и аналитический момент, обработку первичной информации, глубокое проникновение в суть каждой инновации, обстоятельную проверку и анализ всех фактов. Такой анализ позволяет определить степень выполнения намеченных программ, найти дополнительные резервы, исправить допущенные ошибки и просчеты.

Регулятивная функция модели связана не только с поддержанием стабильности образовательных отношений. Она имеет и динамический аспект, иначе говоря, реально обеспечивает поступательное движение инновационных процессов, не допускает их прерывания, остановки на каком-либо этапе. Своевременная регуляция служит действенным фактором воплощения в практику инновационных идей.

Инновационные процессы в системе образования района осуществляются во всех образовательных структурах. Новые типы образовательных учреждений, систем управления, новые технологии и методики – это проявления огромного потенциала инновационных процессов. Грамотное и продуманное их осуществление способствует углублению позитивных изменений в системе образования.

Учитывая сложность управленческой системы, устойчивость и инертность традиционной властной вертикали, в информационно-регулятивной модели отражается реорганизация механизмов управления образовательными учреждениями. На начальном этапе при сохранении элементов вертикального управления (особенно для специальных, коррекционных учреждений, которые пока не способны к самоопределению на рынке образовательных услуг) первоначально предполагается открытие своеобразных «шлюзов», через которые каждый директор, а так же сами педагогические коллективы имели бы возможность активно влиять на принятие поступающих «сверху» управленческих решений. В дальнейшем развитии инновационных процессов «шлюзы» преобразуются в постоянно действующие каналы самостоятельного принятия управленческих решений при выборе пути развития образовательных учреждений, обеспечении саморазвития инновационных процессов. Роль органа управления образованием в процессах самоуправления преобразуется в диагностико-экспертную и информационно-регулирующую.

Становление автономии образовательных учреждений сопровождается развитием их вариативности. Все образовательные учреждения Октябрьского

района имеют свои концепции и программы развития. В течение нескольких лет на базе Октябрьского района сформировалась многоуровневая система образовательных учреждений, работающих в режиме высокой финансовой и организационной автономии и образующих образовательные комплексы, развивающиеся по собственным индивидуальным траекториям. Это стало результатом того, что в образовательном пространстве района произошел процесс естественной кристаллизации образовательных групп, информационно-регулятивное взаимодействие которых и стало предметом проектного эксперимента, получившего статус федеральной экспериментальной площадки. Это группа малых поисковых школ-лабораторий, ориентированных на интенсивный инновационный поиск новых образовательных стратегий (ОУ № 210, 207, Лаборатория вероятностных технологий при гимназии № 94), группа «статусных» школ-лицеев и гимназий, ориентированных на различные формы образовательного интенсификации и на создание комплексов непрерывного образования для интеллектуально продвинутых учащихся; и, наконец, это группа школ, ориентированных на проблемы местного социума и создание социально-адаптивных образовательных моделей.

В процессе разработки и внедрения информационно-регулятивной модели использовались три уровня моделирования управленческой деятельности: экономический, административный (технологический), содержательный.

Экономический уровень. Управление образования последовательно начинает предоставлять учреждениям все большую финансово-хозяйственную самостоятельность. Идет разработка новой бюджетной стратегии, предполагающей:

- предельную прозрачность формирования и реализации районного бюджета и всех его статей (процедура совместного обсуждения смет, их защиты). Любой руководитель не просто имеет право, а обязан участвовать в формировании бюджета;
- район продолжает поддерживать развитие сферы дополнительных, в том числе платных, образовательных услуг;
- отрабатываются модели поддержки самостоятельных «стратегий выживания» (опекунские советы, шефство, целевое финансирование и т. д.);
- в управлении образования создана единая техническая служба. Получены лицензии на право проведения различных работ, что значительно удешевило эксплуатацию учреждений.

В целом можно говорить о разработке особой модели бюджетного процесса, которая может быть описана как «диалоговая»: речь идет о модели, которая на всех этапах формирования и реализации предполагает максимально открытый диалог субъектов бюджетной деятельности.

Административный (технологический) уровень. Ведется разработка и апробация технологических схем и методов перевода образовательной системы района в режим развития. Основной формой деятельности на этом уровне является создание, поддержка и внедрение механизмов, обеспечивающих рост профессиональной компетентности руководителей и педагогов, а также развитие системы образования в целом. Такой подход предполагает поддержку перспективных образовательных учреждений и образовательных инициатив, а также создание эффективной системы горизонтального информационного взаимодействия коллективных и индивидуальных субъектов образовательного процесса в районе. Параллельно формируется автоматизированная информационная система района.

Ключевым направлением становится организация условий для педагогического менеджмента, ориентированного на точки роста в области инновационных образовательных стратегий, на моделирование конкурентоспособного и эффективного образовательного учреждения, а также на формирование корпоративных ценностей и сообществ в конкретной подсистеме образования.

Уровень содержания образования. Одним из важнейших направлений деятельности на этом уровне является стимулирование и продвижение педагогических инициатив на фоне процессов стандартизации образования.

Анализ содержания инновационных процессов показывает, что в районе созданы многообразные модели образования, реализующие общие цели, но в разных модификациях. Результаты научно-методической работы, проводимой в Октябрьском районе, признаны на федеральном уровне. В районе действуют 5 федеральных экспериментальных площадок, входящих в инновационную федеральную сеть «Эврика», в том числе единственная в стране по вопросам воспитания – в Доме детского творчества. В 2002 г. Министерство образования РФ выделило 44 гранта по России, из них два – Октябрьскому району: гимназиям № 210 и 94.

Федеральная площадка «Информационно-регулятивная модель развития системы образования в масштабе городского района» охватывает всю сеть образовательных учреждений района.

Гимназии № 13, 94, 207, 210, лицеи № 40, 110, МОУ СОШ № 60, 62 отработывают различные внедренческие модели и постепенно обретают статус информационно-методических центров района:

- создан специальный инновационный фонд для поддержки педагогических инициатив, научных разработок и публикаций;
- подготовлены и обсуждены аналитические отчеты школ-лабораторий. На их базе в прошлом году проведено около 20 конференций и семинаров федерального, регионального, областного и городского уровней;

- создана внутрирайонная система повышения квалификации. В районе работает более 150 кандидатов наук, 27 докторов наук. Активно идут процессы защит диссертационных исследований педагогов и руководителей;

- организованы творческие конкурсы, фестивали, олимпиады;

- в районе выработана четкая система проведения школьных и районных туров олимпиад.

С 1998 г. в Свердловской области проходит областной фестиваль «Юные интеллектуалы Среднего Урала». В рамках фестиваля учащиеся образовательных учреждений нашего района активно участвуют в предметных олимпиадах и научно-практических конференциях.

На базе статусных ОУ № 13, 110, 210 в 1999/2000 уч. г. проведены открытые олимпиады по английскому языку, биологии, русскому языку, учащиеся ОУ № 23, 40, 94, 218 успешно выступили на региональных и всероссийских конференциях и слетах.

По итогам интеллектуальных соревнований издан сборник «Достижения учащихся и педагогов ОУ Октябрьского района за 2000/01 уч. г.»

Диагностико-экспертную функцию в функционировании информационно-регулятивной модели выполняет Экспертный совет при главе администрации Октябрьского района. Он представляет собой конкретный управленческий механизм стимулирования и развития содержания образования. Ежегодно Экспертным советом рассматривается до 100 инновационных программ, разработанных педагогами района. За последние три года принято к работе 207 тем, разрабатываемых 358 педагогами. Более 50% школ разработали концепции и программы развития и ведут систематическую работу по формированию школьного компонента учебного плана учреждения. Становится практикой проведение итоговых научно-практических конференций, выпуск сборников работ педагогов.

Экспертный совет является независимой общественной структурой при главе администрации района. Он формируется из представителей академической науки, педагогов-практиков, представителей системы управления образованием. Персональный состав Совета утверждается постановлением главы администрации Октябрьского района.

Экспертный совет несет ответственность за соответствие его деятельности нормативно-правовым, научно-методическим, организационно-содержательным, информационным и экспертным условиям организации и проведения экспертизы качества образования в пределах делегированных ему полномочий, объективность принимаемых экспертных оценок. Он работает с мая 1994 г. Состав и специализация членов совета подбирается таким образом, чтобы содержание любой инновационной идеи или разработки рассматрива-

лось комплексно в различных аспектах: психологическом, социологическом, санитарно-гигиеническом, управленческом и т. п. Отработаны организационно-содержательные процедуры подготовки и проведения заседаний, внутреннего рецензирования представляемых для рассмотрения работ. Практика работы Экспертного совета показала, что разработчики программ не всегда четко разводят представления о степени заимствования и собственного вклада в предлагаемую программу. Появление многих программ иногда связано больше со стремлением учителя к самореализации, чем с необходимостью планомерной реализации школьного компонента учебного плана. Кроме того, новизна любого средства относительна как в личностном, так и во временном плане. То, что ново для одной школы, одного учителя, может быть пройденным этапом для других. Рождаясь в конкретное время, прогрессивно решая задачи определенного этапа, новшество быстро может стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой или отжить, устареть, стать тормозом развития в более позднее время. Учителю и руководителю нужно постоянно следить за новшествами в образовании и осуществлять инновационную деятельность. Поэтому Экспертным советом разработан и утвержден пакет научно-методических документов, определяющих процедуру сертификации представляемых на экспертизу материалов и обоснование экспертизы их качества.

Практика информационно-регулятивной поддержки инновационных процессов в районе позволяет обобщить основные функции инновационной деятельности учителя, к которым относятся прогрессивные (так называемые бездефектные) изменения педагогического процесса и его компонентов: изменение в целях (например, новой целью является развитие индивидуальности школьника), изменение в содержании образования, новые средства обучения, новые идеи воспитания, новые способы и приемы обучения, развития, воспитания и т. п. Обобщение содержания инновационных разработок выявляет целый ряд оснований для их классификации, в основу которых можно положить определенные критерии.

Первый критерий связан с областью, в которой осуществляются новшества. В зависимости от того, в какой области, в каком секторе образования проводятся нововведения (что обновляется), можно выделить следующие инновации:

- в содержании образования – «Создание единой системы литературного образования», МОУ № 40; «Вариативность образования как условие реализации прав личности в сфере образования в массовой школе (адаптивная модель развития ОУ)», МОУ № 7 и др.;

- в технологии – «Внедрение информационных технологий в образовательный процесс», «Модульная технология как культурная деятельность ученика и учителя», гимназия № 13 и др.;

- в организации – «Воспитательное пространство гимназии как фактор успешного формирования духовно нравственной и интеллектуальной культуры ее субъектов», гимназия № 94; «Технология проектирования развития индивидуальности ребенка на основе формирования организационно-управленческих навыков», МОУ № 207 и др.;

- в системе и управлении – «Создание нормативно-правовых, организационно-содержательных условий для перехода в статус гимназии», МОУ № 40 и др.

Вторым общим критерием можно считать способ возникновения новаторского процесса. В зависимости от способа осуществления нововведений (второй критерий) их можно разделить на: а) систематические, плановые, заранее задуманные; б) стихийные, спонтанные, случайные. Как первые, так и вторые имеют место в системе образования района. Информационно-регулятивная модель поддержки инноваций (см. схему) предполагает инициацию и поддержку спонтанных инновационных идей, возникающих в педагогическом сообществе в процессе педагогического поиска. Экспертное оформление инновационных идей придает им систематический, плановый характер.

Третьим общим критерием можно определить широту и глубину новаторских мероприятий. В зависимости от широты и глубины новаторских мероприятий можно говорить:

- о крупных, глобальных, стратегических, систематических, радикальных, фундаментальных, существенных, глубоких и др.;

- о частичных, малых, мелких и т. п. [1].

По третьему критерию можно сказать о наличии в районе многоуровневого инновационного образовательного пространства, в котором развиваются и внедряются инновационные идеи различных уровней, от стратегических (федеральные экспериментальные площадки) до небольших локальных новшеств на уровне классного коллектива.

Четвертым критерием можно определить основу, на которой проявляются, возникают новшества. Анализ содержания инновационных разработок в районе позволяет выделить три вида деятельности, в которых проявляются новшества:

- научно-исследовательская деятельность педагогов и руководителей;

- опытно-поисковая деятельность (творческий педагогический поиск, рождающий новые идеи);

- опытно-внедренческая деятельность (внедрение уже существующих инновационных разработок).

Инновационные процессы в образовании района рассматриваются не сами по себе, а в свете его социальной значимости. Это предполагает обеспечение соответствия системы образования комплексу жизненных социальных потребностей; внутреннюю согласованность ее частей и оценку обществом каждого из структурных элементов; нацеленность образования на прогрессивное развитие общества; наличие у молодых людей потребности в образовании, ее социальную направленность. Для обеспечения такого соответствия и направленности в информационно-регулятивной модели поддержки инновационных процессов в районе предполагается исследование образовательных потребностей учащихся и родителей. Проводятся опросы учащихся школ с целью выявления их потребностей в различных знаниях, позволяющих успешно адаптироваться в современной жизни, выявляются мнения педагогов о том, какие образовательные потребности родителей и учащихся района они готовы реализовать в настоящее время. Такие социологические опросы позволяют оценить социально-образовательный эффект инновационных процессов в районе.

Важным условием успешности инновационных процессов является профессиональная готовность педагогов и руководителей к разработке и внедрению новаций, новшеств, нововведений. Обеспечение такой готовности также является предметом реализующейся инновационной идеи – создания в районе, наряду с традиционной, системы методической работы центра повышения квалификации педагогов и руководителей школ в области коммуникативных технологий. По итогам экспертизы и конкурсного отбора инновационных программ повышения квалификации МОУ гимназия № 210 «Корифей» с марта 2002 г. является федеральным центром повышения квалификации.

Основными направлениями работы центра повышения квалификации являются:

- моделирование и внедрение новой организационной структуры ОУ: администрация как информационно регулирующий центр; учащиеся, педагоги, родители как равноправные субъекты коммуникации по поводу содержания и методов образования;
- модернизация управления на основе коммуникативных технологий;
- создание локальной коммуникативной модели образовательного учреждения (ценностные приоритеты и принципы; предметное поле и технологии; субъекты, уровни, границы коммуникации), которые могут быть применены в других подсистемах муниципального образования;
- включение новейших коммуникативных технологий в образовательный процесс; освоение базовых принципов и способов коммуникации;
- повышение квалификации педагогов и руководителей школ в области коммуникативных технологий;

- разработка и апробация специальных курсов и программ по коммуникативным технологиям для учащихся;
- разработка технологии поддержки тематических разделов информационной системы школы; создание и поддержка корпоративного сайта школы;
- реализация смежных проектов (в т. ч. совместных – в рамках сети федеральных экспериментальных площадок, региональных, межведомственных, международных), стимулирующих ход эксперимента.

Несмотря на достаточную полноту реализации информационно-регулятивной модели поддержки инновационных процессов, в районе продолжают развиваться процессы развития системы управления. Следующим этапом развития модели является разработка третьего важнейшего компонента, связанного с осуществлением диагностико-экспертной функции. Изначально предполагается, что инновация в образовании является «бездефектной», то есть не допускает негативных проявлений. На практике ситуация часто оказывается другой и инновации могут иметь не только позитивные, но и негативные последствия. Для прогнозирования и своевременной корректировки таких изменений необходима разработка системы комплексной оценки и мониторинга инновационных процессов.

Установление степени изменения состояния системы образования в целом и всех ее элементов в отдельности предполагает формирование полноценного информационного обеспечения с помощью объективных, надежных и валидных методов и средств, позволяющих эффективно управлять качеством инновационных процессов. Используемые в педагогике наблюдения, анализ, диагностика не в полной мере достаточны для информационного обеспечения качества образования, прежде всего по своей сущности и предназначению и в силу своей технологической ограниченности. Интегрируя положительные черты разных видов и методов исследования, обладая высокой технологичностью, эту роль может выполнить образовательно-управленческий мониторинг. Именно через мониторинг возможно реализовывать принцип информационного обеспечения качества инновационных процессов, повысить эффективность взаимодействий в управлении образованием, сформировать технологическую основу систем управления, накапливать и обрабатывать значительные массивы разнообразных данных. С этим направлением связан новый этап развития инновационной деятельности в районе. Такое направление является логическим продолжением создания информационно-регулятивной модели управления, которая во многом определяет участие района в реализации Стратегического плана развития Екатеринбурга до 2015 г., в обеспечении высоких современных стандартов екатеринбургской школы.

Литература

1. Сб. Инновационный менеджмент. / Под. ред. С. Д. Ильенковой. М., Юнити, 1997. 327 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.
ББК 74.58.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**В. А. Антропов,
А. В. Ефимов**

Ключевые слова: кадры, научно-технический прогресс, высшее профессиональное образование, экономика, модернизация образования, эффективность, государство, модель специалиста, технология обучения.

Резюме: Социально-экономические задачи, стоящие перед нашим государством в аспекте его развития, могут решать только хорошо обученные кадры, соответствующие требованиям научно-технического прогресса и новым экономическим отношениям. Данная проблема мало изучена с точки зрения экономических проблем и проблем профессионального образования в их диалектической взаимосвязи и целостном единстве. С этой точки зрения модернизация образования должна быть скорректирована для современных условий трансформируемой экономики России на базе своевременно проведенных исследований методологического, научно-методического и организационно-методического плана. В статье предлагается авторский подход, направленный на восстановление и обеспечение эффективного функционирования системы профессионального образования государства.

Социально-экономические задачи, стоящие перед нашим государством в аспекте его развития [15], могут решать только хорошо обученные кадры, соответствующие требованиям научно-технического прогресса и новым экономическим отношениям [1]. 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 вопросов, за которыми не видно системы: введение единого государственного экзамена (ЕГЭ), государственных именных финансовых обязательств (ГИФО); разработка механизма распределения заказа на подготовку специалиста [13], нормативов его обеспеченности, оценка стоимости его подготовки и т. д.

Мы считаем, что заявленная модернизация образования [14] 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 целостность предложений и прогноз ожидаемого результата. Часть из них уже апробирована в ряде научно-исследовательских проектов, выполненных нами по заказу Министерства путей сообщения России [16, 11, 10, 12].

1. Сформулировать общегосударственную идею.

Президент России В. В. Путин 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 [17].

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]. Акаде-

мик 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 не близкий: 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, то есть 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 [2].

На этом этапе встанет вопрос о том, какой должна быть организация управления ВПО. Пока четких ответов на этот вопрос нет. Министерство образования РФ проводило эксперименты с категорийностью вузов, переподчинением школ, начальных и средних профессиональных образовательных учреждений, созданием ассоциаций, университетских округов и т. д. В субъектах Федерации имеются 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 соответствующей 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.

Разработка концептуальных основ современной технологии обучения по всем ее компонентам является одним из важнейших этапов совершенствования ВПО. 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 при подготовке таких специалистов является переходной: от классической, основанной на использовании активных методов обучения, через реализацию возможностей технологии мультимедиа, геоинформационных технологий к технологии «виртуальной реальности».

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 функционирующего 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 дают 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 [1, 2–9]. 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 Министерства путей сообщения нами разработана экспериментальная методика такого анализа, получившая название «Организационно-экономическая оценка содержания труда и рабочего места специалиста» [6]. 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. Анализ и диагностика состояния высшей школы и научно-технологической безопасности на территориях УрФО / Набойченко С. С., Выварец А. Д., Ку克林 А. А. и др. Екатеринбург: ГОУ УГТУ-УПИ, 2002. 258 с.
2. Антропов В. А. Организация управления подготовкой кадров промышленности. Екатеринбург: УГТУ, 1995. 308 с.
3. 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. 80 с.
4. Антропов В. А. Эволюция развития рыночных отношений в постиндустриальных странах и российские тенденции // Экономика и культура: межвуз. сб. Екатеринбург: УрГУ, 2000.
5. Антропов В. А., Вербицкая Н. О., Гольщева Т. А. и др. Прогнозирование рынка труда и подготовки кадров: практические модели и технологии // Монография. Екатеринбург: АМБ, 2001. 110 с.
6. 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.
7. Антропов В. А. Кадры для современного производства. // Профессиональное образование, 2002, № 4. С. 33.
8. 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.

9. Антропов В. А. Концептуальные основы аккредитации вуза // Образование и наука, 2002, № 5 (17). С. 86–99.

10. Концепция и нормативно-правовая база создания отраслевых региональных комплексов по кадровому обеспечению железнодорожного транспорта. Отчет о НИР / Н. рук. Нестеров В. А. Екатеринбург: УрГУПС, 2000. 141 с.

11. Многоуровневая модель профессионально важных качеств специалиста железнодорожного транспорта. Отчет по НИР / Н. рук. Мочалин В. В. Екатеринбург: УрГУПС, 2001. 117 с.

12. 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. 123 с.

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. О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р.

15. России надо быть сильной и конкурентоспособной. Послание Президента РФ В. В. Путина Федеральному собранию Российской Федерации // Росс. г., 2002, 19 апреля.

16. Совершенствование системы подготовки инженеров и повышения квалификации специалистов. Отчет о НИР / Н. рук. Нестеров В. А. Екатеринбург: УрГУПС, 2002. 141 с.

17. Филиппов В. М. Об основных подходах к формированию национальной доктрины образования // Региональная политика и национальная доктрина образования. М., Ин-т развития профес. образования, 1999.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 152.3
ББК Ю 956 В 20

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СИМБИОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ДИАДЕ МАТЬ – РЕБЕНОК

Н. Н. Васягина,
Н. С. Глуханюк

Ключевые слова: психологические концепции, симбиотическая зависимость, диада мать-ребенок, гиперпротекция, семейное воспитание, гиперопека.

Резюме: Рассматриваются проблемы изучения феноменологии симбиотической зависимости в диаде мать – ребенок. В работе обозначены основные линии анализа феномена: генезис, проявления, последствия.

Формирование детско-родительской зависимости есть одна из главных проблем семейной психотерапии, краеугольным камнем которой является установление необходимого баланса между зависимостью – независимостью. Необходимо отметить, что большинство психологических концепций связывают развитие личности ребенка и формирование его «Я» с отделением (в прямом и переносном смысле) от матери. Биологически новорожденный представляет собой только часть системы «мать – ребенок». Как правило, целостность системы «мать – ребенок» в аспекте ее естественно-симбиотических связей начинает разрушаться к концу первого года жизни, что отражается в осознании ребенком своей отдельности. Но параллельно с этим процессом объективного биологического отделения и его отражением в сознании ребенка идет и другой процесс. Отделяясь от матери как биологическое существо, ребенок все более связывается с ней (но в разной степени) как существо социальное. Нередко в результате такой связи возникает симбиотическая зависимость.

Цель нашей работы заключается в постановке проблемы изучения феноменологии симбиотической зависимости в диаде «мать – ребенок». В работе обозначены основные линии анализа феномена: генезис, проявления, последствия.

Феномен симбиотической зависимости находит различное отражение в содержании основных психологических направлений. Ряд аспектов темы со-

средоточен, с одной стороны, в теориях психоаналитической ориентации с определенным размещением акцентов в рамках каждой, с другой – некоторые вопросы проблематики подобного рода существуют в других подходах, часто без выделения их в ранг отдельного феномена. При этом различные авторы в силу своих теоретических предпочтений выделяют ряд понятий, синонимичных в некотором отношении феномену симбиотической зависимости. Так, К. Хорни в рамках анализа невротической структуры характера говорит о «патологической зависимости» [13, с. 516]; в транзактном анализе существует понятие «симбиоз» (теория Шиффов) [10, с. 205]; «конфлуэнция» или «слияние» в гештальт-терапии [9, с. 32]; Э. Фромм, анализируя проблемы человеческого существования, выделяет незрелые формы любви, называя их «симбиотическим союзом» и т. д. Одни авторы сосредотачивают внимание на тех аспектах, которые связаны с возможными причинами проявления феномена, другие – с его функциональными и структурными механизмами и т. д. Кроме того, единого понимания механизмов развития и проявлений симбиотической зависимости не существует даже в рамках одной концепции.

Итак, феномен симбиотической зависимости чрезвычайно многогранен. Сложность его состоит в интегральном и множественном характере, заключающемся в разнообразии проблематики явлений, расположенных на векторе контакта «Я» и «ТЫ». Этот аспект психической реальности касается глубинных пластов человеческого «я» и начальных моментов онтогенеза. Потребность человека в зависимости проходит через все этапы его жизненного цикла, выражаясь в становлении процесса автономизации.

Отношения между матерью и ребенком с позиции симбиоза впервые были рассмотрены в транзактном анализе, но здесь речь идет о так называемом здоровом его варианте. Существование подобного феномена, по мнению Э. Берна, обусловлено особенностями психической структуры ребенка и организацией самой дуальной связи «мать – дитя». На каждом этапе развития ребенок получает все больший доступ к собственным ресурсам в рамках своей психической структуры, т. е. возникает вариант автономии. Мать способствует развитию самостоятельности ребенка, при этом оказывая ему поддержку. Так находит свое выражение первичный симбиоз между родителем и ребенком, при этом обе стороны могут при желании входить или разрывать контакт. Проблема заключается в том, как утверждают авторы транзактного анализа, что идеальных родителей не бывает. Каким бы хорошим ни было воспитание со стороны отца или матери, некоторые желания и потребности ребенка в процессе развития остаются неосуществленными, что может привести к патологическому симбиозу.

Любой симбиоз является попыткой осуществить потребности роста, которые не были удовлетворены в детском возрасте. Как всегда, при сценарном поведении человек, находящийся в симбиозе, для удовлетворения своих потребностей использует устаревшие стратегии поведения. Эти стратегии прекрасно работали в детстве, однако неприемлемы в его взрослой жизни. Таким образом, в симбиозе человек игнорирует свои возможности, и игнорирование лежит вне сферы его осознания. При вхождении в симбиоз мы невольно начинаем проигрывать старые детские ситуации, в которых наши потребности не осуществлялись. Мы вновь устанавливаем взаимоотношения, которые существовали в прошлом между нами и родителями или парентальной фигурой, и проигрываем эту ситуацию, манипулируя другими людьми для осуществления неудовлетворенной потребности. «Когда люди проигрывают свой детский симбиоз, они тем самым оправдывают и сохраняют свою проблему, которая заключается в том, что их игнорируют. Поступая подобным образом, они защищают свое мировосприятие» [12]. Таким образом, с точки зрения транзактного анализа симбиотическая зависимость в диаде мать – ребенок обусловлена, с одной стороны, возрастными особенностями ребенка, а с другой – проблемами матери, которые остались не решенными с того периода, когда она сама была ребенком.

Аналогичную точку зрения высказывают и представители других направлений. Так, Ричардсон истоки слитности матери видит в нерешенных с детства эмоциональных проблемах в ее собственной семье. Представитель биоэнергетического анализа А. Лоуэн отмечает, что недостаток любви в ранние годы жизни влечет за собой «незавершенность» и эмоциональную недоразвитость человека. Личность, сформированную в результате такой депривации, характеризуют чувство внутренней пустоты, которая ставит человека в зависимость, а также страстное стремление к контакту и близости. Такие люди личностно незрелы. Их отношения с другими обусловлены отсутствием внутренних ресурсов. Зрелость зависит от чувства наполненности, способности брать и давать, желания быть независимым, ощущения ответственности [6]. По мнению психоаналитически ориентированных авторов, у здорового человека баланс потребностей в зависимости и независимости в процессе социализации претерпевает изменения: зависимость уменьшается, а независимость возрастает. При этом зависимость проистекает из недостаточной удовлетворенности и формирования чрезмерных требований в период оральной фазы психосексуального развития, а также из переживания страха расставания в анальной фазе развития [10].

Таким образом, зарубежные авторы основную причину симбиоза видят в нарушениях семейного воспитания.

Необходимо отметить, что попытка постановки вопроса о симбиотической зависимости в детско-родительских отношениях была предпринята и в отечественной психологии. Однако акценты здесь расставлены несколько иначе.

Так, А. Я. Варга и В. В. Столин [1] рассматривают «симбиоз» как межличностную дистанцию в общении. Находясь в симбиотической зависимости, родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок ему кажется маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автоматизироваться волей обстоятельств, так как по своей воле родитель не представляет ребенку самостоятельности. Кроме авторитарного контроля всей психической жизни и требования чуткости от ребенка, А. Я. Варга указывает на положительное отношение такой мамы к ребенку и близкую межличностную дистанцию. Авторы считают, что этот тип родительского отношения может быть и благоприятным, и неблагоприятным для ребенка. Субъективно он неблагоприятен в том случае, когда он (тип родительского отношения) фрустрирует психические потребности ребенка, что приводит к конфликтам ребенка с родителями или искажениям развития личности ребенка.

Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис считают, что в основе симбиоза в детско-родительских отношениях лежит гиперпротекция, т. е. такая ситуация в семейном воспитании, когда родители уделяют ребенку крайне много времени, сил и внимания. Воспитание становится центральным делом жизни таких родителей. Выделяется два основных типа гиперпротекции – доминирующая и потворствующая [15].

При доминирующей гиперпротекции ребенок находится в центре внимания матери, она стремится к максимальному удовлетворению его потребностей, отдает ему много сил и времени и, в то же время, лишает его самостоятельности, ставя перед ним многочисленные ограничения и запреты. Объясняя необходимость такого воспитания, матери склонны приводить аргументы, являющиеся типичной рационализацией – «слабость ребенка, его исключительность, желание дать ему то, чего был лишен сам в свое время родителями». Они повышенно морально ответственны, их требования к ребенку либо очень велики, непомерно не соответствуют его возможностям, либо вообще отсутствуют. Существует страх перед любыми проявлениями самостоятельности ребенка. Этот страх проявляется в разных преувеличениях последствий, к которым может привести хотя бы незначительное нарушение запретов, а так же стремление подавить самостоятельные действия ребенка. Для таких матерей характерна непоследовательность в применении наказаний [7].

При потворствующей протекции ребенок находится в центре внимания семьи, родители стремятся к максимальному удовлетворению потребностей ребенка [7, 14]. Для родителей характерно стремление поглотить ребенка, слиться с ним, прожить жизнь вместо него, потакание всем прихотям и стремлениям ребенка, желание защитить его от трудностей и разочарований [1, 7]. Очень часто подобный тип семейного воспитания находит выражение в снижении критичности, требовательности родителей во взаимоотношениях с детьми; отсутствии деловых взаимоотношений между родителями и детьми, когда ребенка оберегают от всякого труда, освобождают от любых трудовых нагрузок. Аналогичную точку зрения высказывает Д. М. Леви [17], понимая под гиперпротекцией избыточный контакт с ребенком, слишком длинный период ухода за ребенком «как за маленьким» и подавление независимого поведения.

В психологической литературе мы находим данные, указывающие на искажения личностного развития детей, воспитывающихся в условиях симбиоза. Так, Р. В. Овчарова отмечает, что при гиперопеке у ребенка возникают трудности в адаптации к широкой социальной среде [7]. Происходит это потому, что у детей, воспитывающихся подобным образом, формируется неадекватно высокая самооценка [1, 5, 14]. У ребенка, который сталкивается с реальной действительностью и не находит подтверждения своей высокой самооценки, возникает конфликт между реальным и идеальным «Я». Это приводит к возникновению тяжелых переживаний у детей и формированию у них таких негативных свойств личности, как агрессивность, недоверчивость, подозрительность, упрямство, болезненная обидчивость, которые затрудняют воспитательные воздействия на детей, делают их неуживчивыми, трудно переносимыми в любом коллективе вне семьи. Кроме этого социальная адаптация детей затрудняется тем, что «гипертрофия положительных эмоциональных контактов родителей и детей в семье способствует возникновению конфликта амбивалентности у детей, который проявляется в противоречии между стремлениями детей к контактам с незнакомыми людьми и отсутствию у них средств для установления этих контактов» [17, с. 113].

М. Бескер [16] обнаружил, что последствиями воспитания, в котором сочетается родительская любовь и ограниченность, будут такие качества личности ребенка, как покорность, зависимость, вежливость, аккуратность, минимальная агрессия, максимальное придерживание правил, отсутствие дружелюбия, некреативность, максимальная уступчивость.

Таким образом, несмотря на противоречивость данных относительно личностных особенностей дошкольников, воспитывающихся в условиях симбиоза, неоспоримым является факт нарушения их личностного благополучия.

В нашем же исследовании (2000–2004 гг.) акцент значимости поставлен на роли межличностных факторов проявления симбиотической зависимости в диаде мать – ребенок, в частности, на исследовании:

- внутриличностных детерминант симбиотического отношения матери к ребенку;
- особенностей отражения образа ребенка матерью;
- образа «Я» ребенка в контексте симбиотических аспектов взаимодействия с матерью;
- индикаторов симбиоза в процессе семейного консультирования.

В результате анализа данных, полученных в ходе нашего исследования, было установлено, что симбиоз как неестественный и пассивный уровень заботы необходим прежде всего не столько детям, сколько самим родителям. Так, мать восполняет не реализованную и заостренную потребность в любви. Стремление матери «привязать» к себе ребенка имеет в своей основе выраженное чувство беспокойства или тревоги, когда постоянное присутствие детей становится своего рода ритуалом, уменьшаемое присущее матери чувства беспокойства и страха (точнее, тревогу) одиночества. Гиперопека является, в таких случаях, невротически спроецированной потребностью в психологической защите скорее себя, чем ребенка. Искажение реального образа «Я» ребенка, приуменьшение его реальных способностей и потенций, желание все сделать за него, предохранить от опасностей жизни, «прожить жизнь за него» по существу означают «зачеркивание» реального ребенка, регресс и фиксацию на примитивных формах общения ради обеспечения симбиотической связи с ребенком.

Таким образом, в наших исследованиях также были получены данные, подтверждающие, что основную роль в нарушении воспитательного процесса в семье играют личностные особенности самих родителей. Довольно часто родители склонны решать личностные проблемы за счет ребенка, что выражается в следующих эффектах:

- расширение сферы родительских чувств;
- предпочтение в ребенке детских качеств;
- воспитательная неуверенность родителя;
- фобия утраты ребенка;
- проекция на ребенка собственных нежелательных качеств;
- вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

Все перечисленные выше особенности, являясь личностными образованиями наиболее авторитетного, значимого члена диады – матери, приводят к искажению ею образа ребенка, которое проявляется в инвалидизации, негативном приписывании исключительности, беззащитности, делегировании своих проблем ребенку. При этом в основе восприятия матерью ребенка лежит

механизм проекции. Проекция представляет собой нарушения границы между «Я» и «Ты». Это черта, положение, отношения, чувства или фрагмент поведения, который в действительности принадлежит матери, но не ощущается ею, а приписывается ребенку и затем переживается как направляемый ребенком на нее (мать), а не наоборот. Например, проецирующая мать, не осознавая некоторые фрагменты своей личности, приписывает их ребенку: «Она наделает много ошибок, соберет все грабли».

В процессе нашего исследования влияния симбиотического типа отношения на ребенка было выявлено, что наличие негативного проецирования, слияния «Мы» формирует у него (у ребенка) незрелый образ «Я». У таких детей представление о себе явно не соответствует реальности. Образ «Я», как правило, отражает более ранние этапы развития ребенка, когда он не в состоянии определить собственные границы. Это выражается в представлениях ребенка о себе как неоформленном, не отдельном существе с размытыми или неадекватными реальности границами, что свидетельствует о нарушениях в процессе индивидуализации и оценивании себя.

Одной из задач нашего исследования явилось выявление индикаторов симбиоза в процессе семейного консультирования. Полученные нами данные показали, что наличие симбиотических аспектов в отношениях матери и ребенка и искажения образа ребенка обнаруживают себя уже в процессе первичного консультирования, что находит свое отражение в структуре жалобы матери, формулировании проблемы и запросе. При этом в явном содержании жалобы матери субъектный локус сосредоточен на ребенке. Объектный локус жалобы отражает искажение образа «Я» ребенка матерью и сосредоточен на индивидуальных особенностях ребенка («Мне нравится называть ее лялечкой. ...она непослушная, я хочу, чтобы она меня слушалась»). Скрытое содержание жалобы, чаще всего, связано с супругом или супружескими отношениями. Подтекст жалобы отражает чувства, характерные для симбиотической зависимости: чувство вины, страх отторжения, неуважение (умаление способностей), симпатия. Формулирование проблемы, характерное для матерей, включенных в симбиотические отношения, происходит по типу «не знаю, хочу знать». Запрос касается эмоциональной поддержки и помощи в выработке позиции. Данные факты свидетельствуют о незрелости личности матери: сложности в принятии решений, неуверенность в своих действиях, перекладывания ответственности. Симбиотические отношения между матерью и ребенком укрепляются, если имеют место нарушения в супружеской подсистеме.

Таким образом, феномен симбиотической зависимости в диаде мать – ребенок затрагивает проблемы интерпсихических и интрапсихических процессов в рамках онтогенеза отдельной личности и связан с вопросами адаптивно-

го-неадаптивного функционирования человека. При этом симбиотическая зависимость в диаде мать – ребенок детерминируется личностными проблемами матери и проявляется в инвалидизации, негативном приписывании, делегировании своих проблем ребенку, вследствие чего у него формируется незрелый образ «Я», нарушается личностное благополучие.

Литература

1. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения // Дис. канд. псих. наук. М., 1986. 206 с.
2. Варга А. Я. Как быть плохой матерью // О воспитании «от противного» // Семья и шк., 1990. № 8. С. 36–38.
3. Гарбузов В. И. Типы неправильного воспитания. Неблагоприятные условия жизни // Гарбузов В. И. Воспитание ребенка. СПб., 1997. С. 319–342.
4. Захарова Е. И. Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Психолог в детском саду. 1999. № 3.
5. Козлов В. П. Симбиотические взаимоотношения между детьми и родителями и их влияние на дальнейшее формирование личности ребенка и подростка // Семья и личность: Психолого-педагогические, социологические и медико-психологические проблемы / Тезисы докладов Всесоюзной конференции в г. Гродно, 28–30 сентября 1981 г. / Под. ред. А. А. Бодалева. М., Отделение психологии и возрастной физиологии АПН СССР, 1981. С. 134–135.
6. Лоуэн Э. Язык тела. М., 1998.
7. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М., 2003. 319 с.
8. Островская Л. Ф. Семейное воспитание дошкольника. Киев, 1977. 142 с.
9. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра / Практикум по гештальттерапии. М., 1997.
10. Ричардсон Р. У. Силы семейных уз. СПб., 1994.
11. Федорец Г. Ф. Воспитание детей в семье. М., 1982. 16 с.
12. Фрейд З. Психоаналитические этюды. Минск, 1996.
13. Хорни К. Собрание сочинений. В 3 т. М., 1997.
14. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. М., 2000. 512 с.
15. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Семейная психотерапия. Л., 1990. 189 с.
16. Baumrind D. Effects of authoritative parental control on child behavior // Child Develop. 1988. М., P. 887–907.
17. Levy R. L. The Tahitians. Chicago, 1973. 210 p.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 371.13
ББК Ч 33 (2) 5

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ГОСУДАРСТВЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ БАШКИРИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX в.

Т. М. Аминов

Ключевые слова: педагогические учебные заведения, семинарии, дореволюционная Башкирия.

Резюме: В статье на разнообразной документальной основе описывается система подготовки учителей в государственных (русскоязычных) учебных заведениях дореволюционного Башкортостана. Введение в оборот большого количества архивного и историко-педагогического материала позволило концептуально осветить систему организации педагогического процесса названной сферы образования.

Уточнение целей и задач школьных реформ, организация целостного педагогического процесса – проблемы, которые вечно волновали и будут волновать педагогическую науку. Правомерно, в этой связи, обращение к педагогическому наследию Башкортостана, накопившего, несомненно, богатейший опыт в сфере воспитания подрастающего поколения. Подобное обращение будет способствовать выявлению жизненности тех или иных педагогических проблем, пониманию причины успехов и просчетов в школьном деле сегодня. Одной из вечных проблем является качество подготовки будущего учителя-воспитателя, которое зависит от того, как организован целостный педагогический процесс педагогических учебных заведений. Опираясь на прогностическую функцию истории педагогики, обратимся к опыту организации вышеназванного процесса в педагогических учебных заведениях (ПУЗах) дореволюционного Башкортостана.

Логика рассматриваемой нами проблемы будет следовать современной трактовке педагогического процесса, интерпретируемого как специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, в котором выделяют следующие структурные компоненты: цель, задачи, содержание, формы, методы, средства, результат, оценка результата и принци-

пы. Названная схема достаточно условна, тем не менее она будет способствовать системному осмыслению обозначенной проблемы.

Научные поиски последних лет дают основание утверждать, что в Башкирии в конце XIX – начале XX в. существовал целый спектр учебных заведений, готовящих учителей. Так, было выявлено девять типов ПУЗов: 1) учительские институты; 2) учительские семинарии; 3) русско-«иностранческие» учительские школы; 4) педагогические курсы и классы при общеобразовательных учебных заведениях; 5) педагогические классы при женских гимназиях и прогимназиях; 6) педагогические учебные заведения православного ведомства; 7) мусульманские учебные заведения; 8) педагогический экстернат; 9) нетрадиционные формы подготовки кадров учителей. Все названные заведения, кроме мусульманских, являлись государственными, семь первых типов были стационарными, два последних – нестационарными учебными заведениями. В стационарных заведениях организация педагогического процесса была неоднородна, каждый тип учебного заведения имел свои особенности. Тем не менее, в вопросах организации деятельности государственных ПУЗов было много общего, особенно в учительских институтах, семинариях, русско-«иностранческих» учительских школах, а также в педагогических классах и курсах при общеобразовательных учебных заведениях. Организация подготовки учителей этих четырех типов и была взята нами за основу первоначального анализа.

Итак, в государственных ПУЗах края в исследуемый период выработалась определенная система общепедагогической и методической подготовки воспитанников к учительской деятельности в начальных народных училищах. Организация учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях, готовящих учителей, исходила из всей внутренней политики царского правительства. Так, еще Александр II в одном из рескриптов требовал, чтобы «воспитание юношества было направлено в духе истин религии, уважения к правам собственности... чтобы в учебных заведениях не было допускаемо ни явное, ни тайное проповедование разрушительных понятий» [8, с. 483]. Исходя из этого требования, руководитель Министерства народного просвещения Д. А. Толстой призвал попечителей учебных округов к «строгой последовательности в действиях при неуклонном... взыскании за проступки учащихся, постоянному наблюдению за преподаванием» [8, с. 483]. В 1902 г. Николай II в своем рескрипте новому министру просвещения Г. З. Зенгеру указывает: «...чтобы в школе с образованием юношества соединялось воспитание его в духе веры, преданности престолу и отечеству и уважению к семье... Школа, из которой выходит юноша с одними лишь курсовыми познаниями, где не сроднено религиозно-нравственное воспитание с чувством долга, с дисциплиной и уважением к старшим, не только не полезна, но часто вредна, развивая столь же па-

губное для каждого дела своеволие и самомнение» [8, с. 703]. Эти указания ясно определяли принципы организации деятельности всех ПУЗов. По мнению их руководителей, будущие учителя должны были выработать в себе навыки честной жизни, аккуратного, добросовестного выполнения всех своих обязанностей. Большинство преподавателей ПУЗов видели цель своей деятельности в пробуждении интереса воспитанников к учебе, развитию в них сознательного отношения к учебному материалу и к будущей профессиональной деятельности. В целом, требования, предъявляемые к будущему учителю, выглядели следующим образом: 1) он должен был обладать разносторонней общеобразовательной подготовкой на уровне не ниже выпускника повышенной начальной школы; 2) он должен был обладать высокой теоретической и практической педагогической подготовкой по своей основной и, возможно, дополнительной специальности; 3) у него должна была быть сформирована система определенных мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, необходимых в будущей педагогической деятельности. Преподаватели рассматривали вопросы подготовки будущих учителей в прямой зависимости от решения нравственного и умственного развития воспитанников. Поэтому организации целостного педагогического процесса отводилось особое внимание. При разработке проблем педагогического процесса, направленных на активизацию умственной и другой деятельности, в ПУЗах края часто применялись передовые идеи видных педагогов того времени: К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, Н. Ф. Бунакова, А. Н. Толстого, Н. А. Корфа и др.

Одним из показателей уровня подготовки будущих учителей является содержание образования в ПУЗах. Конкретизированное в учебных планах, программах, учебниках и учебных пособиях, оно представляло собой к концу XIX в. устойчивую, отработанную для этого периода, сформировавшуюся систему.

Ниже приводится учебный план Благовещенской учительской семинарии (БУС), открытой в Уфимской губернии в 1876 г. По этому плану семинария работала уже после ее реорганизации в 4-летнее учебное заведение.

Как видно, учебный план соответствовал требованиям, предъявляемым к будущему специалисту. Учащиеся ПУЗов изучали достаточно большой курс необходимых общеобразовательных и специальных дисциплин. Причем, ежедневная учебная нагрузка равнялась 6–7 урокам в день. Безусловно, каждое учительское учебное заведение имело свои особенности. Например, в Уфимском учительском институте, хотя и являвшемся 3-летним средним учебным заведением, предполагалось более глубокое и широкое изучение всех преподаваемых предметов. Уровень содержания образования 3-летних педагогических курсов по сравнению с учительскими семинариями был значительно ниже.

Учебный план Благовещенской учительской семинарии за 1910 г. [3, л. 85]

Предметы	Приг. класс	1 класс	2 класс	3 класс	Всего
1. Закон божий	3	3	2	3	11
2. Церковно-славянское чтение	1	1	1		3
3. Педагогика			3	3	6
4. Русский язык	4	4	3	2	13
5. Славянский язык	1	1	1		3
6. Арифметика и начала алгебры	3	3	3	2	11
7. Геометрия	2	2	2	2	8
8. История	2	2	2	2	8
9. География	2	2	2	2	8
10. Естествоведение	2	3	3		8
11. Физика	2	2	2	3	9
12. Чистописание	2	2	2	1	7
13. Рисование	3	2	2	1	8
14. Ручной труд	4	4	4	4	16
15. Техническое черчение	2	2	2	2	8
16. Пение	2	2	2	2	8
17. Гимнастика	2	2	2	2	8
<i>Всего:</i>	<i>37</i>	<i>37</i>	<i>37</i>	<i>37</i>	<i>148</i>

В пределах предметов, указанных в учебных планах, будущие учителя получали весьма тщательную подготовку. Преподавание общеобразовательных дисциплин носило не только образовательный, но и методический характер. Так, в объяснительной записке к программе учительского института по естествознанию указывается, что «при преподавании естественных наук... нужно иметь в виду две ясно различаемые цели: во-первых, знакомство с систематическим видом наук и, во-вторых, знакомство ее элементарного или приготовительного изучения в городских училищах» [9, с. 88]. Кроме основательного изучения общеобразовательных предметов, обращалось внимание на овладение навыками и техникой учебно-воспитательной работы в начальной школе. Выпускной класс в ПУЗах всецело предназначался для повторения всего пройденного материала, разучивания учебников начального училища, изучения частных методик и педагогической практики в начальных учебных заведениях.

Особое место в учебном плане, вслед за русским языком, занимал Закон божий и церковно-славянское чтение. Это вытекало из принципиальной установки Министерства народного просвещения, положенной в основу педагогического образования, выраженной словами: «все обучение должно основываться на религии и народных началах». Также большое количество часов отводи-

лось на графические искусства (рисование, черчение), что было связано с изучением в Благовещенской учительской семинарии ручного труда и пониманием их значимости в формировании будущих учителей.

Для разбора программы учебных предметов можно взять названный документ учительских семинарий. Эта программа дает общее представление о том, каково было содержание образования в ПУЗах. Итак, в программу учительских семинарий по русскому языку входили следующие разделы: 1) предложение – состав, виды предложений, члены предложений; 2) части речи; 3) звуки и буквы; грамматический состав слов; 4) грамматика и синтаксис – сочетание слов, управление слов, сочетание предложений, словорасположение. В курс русского языка входили словесность, изучение произведений литературы, ее теории и логики. Также изучался курс методики русского языка: 1) методика обучения грамоте (письму и чтению); 2) методика объяснительного чтения. По русскому языку ставилась задача изучения теоретических сведений по словесности и грамматике, обучения правильному изложению своих мыслей, знакомства с учебниками начальной школы, развития осознанного отношения и вкуса к чтению. Выбор литературных произведений определялся критериями «художественности, народности, патриотизма». На уроках объяснительного чтения произведения подвергались филологическому, грамматическому, стилистическому, логическому разбору.

На уроках русского языка часто проводились различные письменные упражнения: списывание с книги и доски, диктанты, сокращение статей, составление плана, изложение, сочинение. В институтах также практиковались рефераты. Использовалось заучивание и чтение наизусть стихов и басен, литературных отрывков. Акцентировалось внимание на привитие будущим учителям навыков самостоятельной работы, обогащение их речи, технику выразительного чтения, культуру устной и письменной речи. Следуя принципу практикоориентированности, методика совмещалась с работой воспитанников в начальном училище, где они посещали уроки русского языка, наблюдали, записывали и обсуждали, а затем сами давали пробные уроки.

По арифметике в семинарии ставилось несколько основных задач, таких, как знакомство учащихся со свойствами целых чисел и действиями над ними; обучение счету; умение преподавать арифметику в начальных народных училищах. По этому предмету предусматривалось изучение следующих тем: четыре арифметических действия с целыми числами, нумерация чисел любой величины, понятия и действия над именованными числами, признаки делимости, дроби, отношения и пропорции, уравнения. Большое внимание обращалось на привитие навыков устного счета, на решение устных и письменных задач. Во втором и третьем классах изучалась методика арифметики, где по-

дробно знакомились с учебниками и задачниками начальной школы. В школе по арифметике так же, как и по русскому языку, проводились практические занятия. В курсе геометрии изучали понятия о геометрических фигурах и их измерение. Уроки этого предмета строились на основе решения задач по построению, вычислению и доказательству теорем.

Программа по естествоведению включала ботанику, зоологию, минералогию, краткие сведения об анатомии и физиологии человека с указанием средств гигиены и физического воспитания детей. В инструкциях обращалось внимание на утилитарный характер этого предмета. Поэтому отвергалось научное изложение; запрещалась система Дарвина, хотя не воспрещалось примыкать к системе Линнея. Это подтверждает и логика построения зоологии, предполагающая нисходящий принцип – от высших организмов к низшим. В курсе ботаники изучались «главнейшие сведения по морфологии растений». В небольшой курс минералогии включались следующие темы: кислород, металлы, минералы, вода в природе, уголь, нефть, вулканические явления.

В программе по истории ставилась задача укрепления в воспитанниках любви к Отечеству и преданности престолу. Курс истории строился следующим образом: история Востока, Греции, Рима, затем краткий курс всеобщей истории Средневековья и новой истории, а также история России. Кроме этого, преподавалась методика курса. Структура курса устанавливала тесную связь между отечественной историей и всеобщей историей. Такое синхронное построение курса истории, к чему вернулась современная отечественная школа, имело свои положительные стороны.

Курс географии для семинарий основывался на следующих принципах: «во-первых, дать воспитанникам необходимые сведения из математической и физической географии земного шара, во-вторых, подробнее изучить географию России и, в-третьих, ознакомить в общих чертах с географией Европы и других частей света». В курсе предполагалось знакомство с этнографией, экономической географией России, а также методикой их преподавания.

В программах учебных заведений, готовящих учителей, большое место отводилось рисованию, черчению, чистописанию и пению. По рисованию и черчению предполагалось вычерчивание различных геометрических фигур, срисовывание предметов с натуры, орнаментов, цветов, срисовывание с доски. Чистописание предполагало выработку у учащихся красивого и аккуратного каллиграфического почерка не только в тетради, но и, что было положительно, на доске. На уроках пения главное внимание, особенно в учительских семинариях и школах, обращалось на церковное песнопение. Изучались также и народные песни. Воспитанники участвовали в церковном хоре, к которому

тщательно готовились. Как правило, на уроках пения использовались музыкальные инструменты: скрипка, фисгармония и др.

Курс педагогики не сразу занял подобающее ему место в специальных учебных заведениях, готовящих учителей. В начале становления системы педагогического образования курс педагогики был кратким и эклектичным. Но опыт нескольких десятилетий обнаружил, что недостатки теоретического курса педагогики отрицательно сказываются на знаниях воспитанников по частным методикам и на практической работе в школе. Поэтому изучение педагогики к концу XIX в. стало более системным. Она включала в себя вопросы нравственного, умственного, физического, трудового и эстетического воспитания детей. В дидактике рассматривались общие и частные методы, задачи и способы обучения, кратко освещалось содержание начального образования. Большое место отводилось методике обучения основным предметам начальной школы. Кроме того, раскрывались вопросы училищеведения и совсем эпизодически присутствовала история педагогики. В целом курс педагогики представлял собой искусственно соединенный материал из теории воспитания, дидактики, психологии, школоведения и истории педагогики. Так, например, в Благовещенской учительской семинарии при прохождении курса педагогики определялись три направления: 1) обогатить учеников теоретическими сведениями, которые составляют необходимое условие для умения правильно вести воспитывающее обучение в начальных народных школах; 2) объяснять частными примерами правильное отношение учителя к учебному начальству..., к родителям учеников; 3) как воспитывать ум, волю и сердце воспитанников так, чтобы из них вышли люди, не по имени только [2, л. 415]. Все вопросы, изучаемые на занятиях по педагогике, максимально приближались к реальной жизни семинаристов, а также к их будущей учительской деятельности. Например, изучая вопросы школьной дисциплины, учащиеся должны были «в системе описывать семинарскую дисциплину и таковую же в образцовой школе; ученики, бывшие недельными воспитателями в школе, описывали свою деятельность в качестве учителей... выяснялось по возможности учеников, что каждый из них способен устанавливать порядок в школе только в той мере, насколько он сам привык подчиняться семинарской дисциплине» [2, л. 336]. Или «примеры... брались из жизни учеников, или из того, что им известно по математике и по естественным наукам» [2, л. 336].

Наиболее распространенным учебником по педагогике был учебник Рощина «Очерк главнейших практических положений педагогики, методики и дидактики, примененный к учебным предметам начального образования». Использовались также «Руководство по педагогике» И. Д. Белова (1874 г.), «Наши педагогические вопросы» Н. А. Корфа. При изучении этого курса часто

использовались работы К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания», «Труд в его психическом и воспитательном значении», Я. Коменского «Великая дидактика», Н. Весселя «Опытная психология», В. Доттеса «Очерки практической педагогики» (перевод Н. Паульсона), педагогические сочинения А. Дистервега, «Очерк истории воспитания и обучения» Модзалевского и др.

Время на преподавание педагогики отводилось относительно небольшое, это осложнялось еще тем, что воспитанники ПУЗов имели самую разнообразную предварительную подготовку. Это требовало дифференцированного подхода к преподаванию. Однако осуществить такое обучение в условиях работы всех ПУЗов было очень сложно. Поэтому преподавание педагогики и других предметов было рассчитано на «среднего» воспитанника.

Программы по предметам естественнонаучного цикла, а также по педагогике, рисованию, черчению, чистописанию, пению были построены по линейному принципу, т. е. без возвращения к пройденному материалу. Это давало возможность ознакомить учащихся с большим объемом знаний, с другой стороны это приводило к неглубокому, поверхностному усвоению материала. Для учебных программ ПУЗов были характерны недостатки – отсутствие межпредметных связей в обучении, при изучении естественноведческих дисциплин отсутствовала преемственность.

Непосредственно к курсу педагогики примыкала педагогическая практика, которая была предметом особого внимания учебных заведений, готовящих учителей. Специально для этой цели при учительских институтах должно было состоять «одноклассное или двухклассное городское училище», а при учительских семинариях и школах одноклассные или двухклассные «образцовые» народные училища. Назначение этого училища определялось следующим образом: «во-первых, служить местом для практического упражнения воспитанников в обучении детей всем предметам начальной школы..., во-вторых, служить образцом устройства народного училища...» [7, 56–57]. Так или иначе, воспитанники ПУЗов проходили практику в контролируемых и точно определенных начальных учебных заведениях. Педагогическая практика подразделялась на несколько видов деятельности. Так, учащиеся первого класса институтов и предвыпускного класса других учебных заведений, разделившись на группы по 2–4 человека, посещали начальное училище, где подробно знакомились с порядком школы, организацией занятий, дежурили на переменах. Такую практику называли «пассивной» или «наблюдательной». На этом этапе студенты выполняли обязанности помощника учителя, наблюдали за внешним порядком школы, проверяли ученические тетради. Кроме того, они посещали уроки учителя образцового училища, пробные уроки практикантов выпускного класса, а также принимали участие в разборах уроков, даваемых выпускниками. По-

сле наблюдательной практики студенты представляли подробный отчет о «виденном и слышанном» по учебной и воспитательной части. Отчеты, которые предварительно проверялись учителями начального училища, а затем директором, подвергались тщательному разбору и оценке на еженедельных собраниях. Так, отчеты в Благовещенской учительской семинарии «признавались удовлетворительными только в том случае, когда они представляли полную и верную картину всей недельной учебно-воспитательной деятельности ученика, а все действия и занятия достаточно мотивировались ссылками на известные места в дидактике и методике» [2, л. 419]. Не случайно «отчеты отличались значительным объемом» [2, л. 363], так как оценивались очень строго. На собраниях, назначаемых для разбора отчетов, также указывались достоинства и недостатки деятельности практиканта, а также то, на что обязательно обращалось внимание «насколько все его действия по учебно-воспитательной части согласуются с требованиями дидактики, методики и общей педагогики» [2, л. 363].

Следующей формой педагогической практики было проведение пробных уроков студентов выпускного класса под руководством директора, преподавателей ПУЗов и учителя начального училища. На этом этапе студенты по 2 человека посещали начальное училище, где в течение одной недели должны были давать пробные уроки почти по всем предметам. Практикант заблаговременно получал от учителя училища материал урока и указания по его разработке, разбирался в нем с помощью преподавателя (методиста) данного предмета в ПУЗе, писал начерно конспект урока и предъявлял его для просмотра методисту и учителю училища. После исправлений беловик отправлялся для просмотра директору. В целом, от «практикантов неумолимо строго требовалась вполне добросовестная и надлежащая подготовка к практическому уроку в школе: они должны были не только безукоризненно хорошо знать наизусть конспект и материал урока, но глубоко обдумать все свое внешнее поведение для предстоящего урока, осмыслить произношение каждого слова... выработать некрикливо-громкую речь с необходимыми по обстоятельствам повышениями и понижениями в голосе и при этом речь должна быть простая, внятная и вполне доступная для детского понимания» [2, л. 364]. Далее автор резюмирует: «все эти требования выполнимы при одном условии: практикант должен несколько раз прорепетировать урок перед воображаемыми учениками, проделать разные опыты и пробы и выработать в себе известные навыки в голосе и движениях» [2, л. 364]. На пробных уроках студента обычно присутствовали директор и методист соответствующего предмета, учитель начального училища и остальные практиканты выпускного класса. Пробные уроки также обсуждались всеми, кто на этом уроке присутствовал. При разборах соблюдался следующий поряд-

док. Вначале слово предоставлялось практиканту, дававшему урок, за ним высказывали свое мнение другие студенты, затем учитель начального училища, методист и директор. Ход этих собраний записывался поочередно самими же практикантами. По окончании собрания уже только преподавателями выставлялась отметка за пробный урок. Студенты институтов, семинарий и школ обычно давали до 12–15 пробных уроков, а студенты педагогических курсов должны были провести не менее 6–8 уроков. Причем расписание пробных уроков составлялось таким образом, чтобы студенты могли провести уроки по всем основным предметам. В число пробных уроков входили зачетные или экзаменационные уроки, проводившиеся в конце выпускного класса.

Наряду с этим, проводилась непрерывная педагогическая практика, когда 2 студента в течение недели присутствовали в образцовой школе на всех уроках в качестве помощника учителя и законоучителя и по их указаниям занимались с отдельной группой детей или целым классом. Таких практикантов называли недельными или дежурными воспитанниками, которые уже самостоятельно проводили уроки в начальном училище. Вместе с этим они вели и воспитательную работу с учащимися. Так, в одном из образцовых училищ было обращено внимание на «посещение православными учениками церкви... были приняты меры относительно внешней чистоты и опрятности, и к этому были привлечены недельные воспитанники... Он должен был заботиться о том, чтобы ученики в школу приходили хорошо умытыми... Во время перемены в школе и во время богослужения недельный воспитанник устраивает между учениками игры или поет, или упражняется в гимнастике» [2, л. 301]. Ход работы во время активной практики фиксировался в ежедневных отчетах воспитанников. Кроме этого, они после окончания всей практики составляли подробный сводный отчет, который также тщательно разбирался на общих собраниях.

Также студенты выпускного класса, не будучи недельными воспитанниками, по указаниям своих наставников проводили в начальном училище различные уроки, не требующие тщательной подготовки: гимнастику, пение, чистописание, объяснительное чтение.

В течение всей практики студенты писали различные характеристики на учащихся начального училища и рекомендации, как с этими учащимися лучше работать. В одном из своих отчетов директор ПУЗа писал по этому поводу следующее: «В целях приучения выпускных воспитанников к наблюдению за детьми, изучению их выдающихся свойств и приобретению умения применяться к ним с начала учебного года каждый практикант выбирает для особого наблюдения и занятия одного или двух мальчиков в школе и в конце года должен представить директору... характеристику о его развитии в школе, его успехах и прилежании, любимых занятиях, мнениях о товарищах и прочее...» [3, л. 94].

Из вышесказанного видно, что практика будущего учителя имела различные формы и виды педагогической деятельности. Она имела и свои недостатки: очередные практиканты пропускали занятия, теоретический курс педагогики нередко отставал от практики, она больше воспитывала в студентах качества «ремесленника», чем сознательного педагога и др. Тем не менее, педагогическая практика была одной из самых сильных сторон в работе ПУЗов края. Вся ее организация служила образцом будущей учительской деятельности. Длительная непрерывная практика давала воспитанникам возможность ознакомиться с системой начального училища в течение одного–двух лет, приобрести большое количество практических умений, достигнуть определенной сноровки и такта в отношениях с детьми, представить свою будущую работу в целостности.

Надо отметить, что после 1905–1906 гг. происходят позитивные качественные и количественные изменения всей системы образования, в том числе и педагогических учебных заведений. В их содержании образования происходит расширение и углубление курсов как общеобразовательных, так и специальных предметов. В программах русского языка была выделена литература, на уроках которой стали изучать и ее историю. Значительные изменения претерпела математика, куда входили арифметика и алгебра. В расширенный курс педагогики вошла логика. В учебном плане большинства ПУЗов появились новые предметы, такие, как физика, химия, геология, гигиена, космография; обязательными предметами стали гимнастика, ручной труд, садоводство и огородничество, одновременно вводятся дополнительные курсы методик. Увеличилось количество лабораторных работ по естественнонаучным циклам, а так же самостоятельных работ учащихся творческого порядка.

После издания Министерством народного просвещения в 1896 г. Инструкции для учительских институтов и семинарий, в них было организовано преподавание ручного труда «согласно местным условиям». В ПУЗах края по этому предмету стали вводить преподавание переплетного, столярного, токарного, слесарного и других ремесел. Занятия ручным трудом делились на три вида – практические, графические и теоретические. Так, практические занятия в Благовещенской учительской семинарии велись в приготовительном, I и II классах по столярному делу, в III – по слесарному. По столярному делу воспитанники изготавливали рамки для ульев, ткацкий челнок, грабли, скамьи, табуреты, стулья, столы, парты и прочее. Занятия по слесарному делу велись по программе, составленной преподавателем семинарии, они состояли в последовательном изготовлении различных предметов из жести, проволоки и железа. На практических уроках воспитанники знакомились с инструментами, с их применением, ремонтом и отточкой. Графические занятия велись во всех клас-

сах; они состояли из вычерчивания столярных и слесарных предметов. Теоретические занятия велись в выпускном классе обычно по одному часу в неделю. На этих занятиях разбирались следующие вопросы: сущность и значение ручного труда; сведения по истории и теории ручного труда; сведения по технологии дерева и металла; указания по устройству класса ручного труда и ведению занятий; знакомство с основными сочинениями по ручному труду; методика преподавания ручного труда в начальной школе. В ПУЗах открывались специальные классы и мастерские, которые оборудовались верстаками, приобретался инструмент и даже организовывались библиотеки при этих классах.

Увеличилось количество часов на гимнастику – до шести уроков в неделю. Этот предмет преподавался, как гласят строчки из отчета директора Бирской «инородческой» учительской школы (БИУШ), «для содействия правильному развитию и для сообщения навыков, нужных в будущей профессии» [6, с. 62]. В БУСе при обучении гимнастике преследовалась «двоякая цель: научить воспитанников строю и вольным движениям и дать возможность впоследствии обучать детей в школе. При этом попутно имелась в виду и образовательная цель: выработка в воспитанниках, иногда неуклюжих и неловких, навыкам свободным, ловким и изящным движениям» [3, л. 95]. Программы занятий по гимнастике периодически составлялись врачами учебных заведений; они состояли из строевых упражнений из военной гимнастики, вольных гимнастических упражнений и упражнений на спортивных снарядах. На занятиях широко использовались игры гимнастические, а также народные: коршун, хромая лисица, горелки, чехарда, коров пасти, мяч в догонку, цель, колдун, гуси и волк, кошка и мышки, бары и др. Кроме непосредственных занятий гимнастикой для воспитанников устраивались также прогулки, катание на коньках, бег на лыжах, совершались многодневные туристические походы и экскурсии. Будущих учителей широко привлекали к занятиям по физическому воспитанию учащихся в начальных школах, так как «привлечение воспитанников... к занятиям гимнастикой в начальной школе и участие в организации осенних и весенних школьных праздников и прогулок полезно и необходимо для их предстоящей деятельности» [3, л. 96].

Согласно Инструкции Министерства народного просвещения в педагогических учебных заведениях, за исключением учительских институтов, также были введены обязательные занятия садоводством и огородничеством. В ПУЗах края стали широко внедряться эти занятия, которые дополнялись еще и пчеловодством.

В процессе становления системы педагогического образования в крае меняются и усовершенствуются учебники и учебные пособия. В конце XIX – начале XX в. было введено много новых учебников. Например, широко стали

использоваться по истории – «Систематический курс русской истории», «История древнего мира», «История средних веков», «Систематический курс новой истории», автором которых являлся Иванов, «Методика истории» (Кругликов-Гречаный); по географии – «Начальный курс географии» (Крубер и Григорьев), «Курс географии всеевропейских стран» (Барков и Чефранов), «География Российской империи» (Курдов), «Обозрение Российской империи сравнительно с важнейшими государствами» (Ловягин), «Краткое руководство по методике географии» (Руднев); по естествознанию и сельскому хозяйству – «Учебник ботаники» (Капелькин и Флеров), «Начальный курс зоологии» (Линзбир), «Элементарный курс анатомии и физиологии человека» (Наумов), «Анатомия и физиология растений» (Капелькин, Флеров), «Минералогия и геология» (Нечаев), «Методика природоведения» (Павлов), «Методика естествоведения в главнейших ее представителях» (Голиков), «Очерки по методике естествознания» (О. Шмейль), «Пчеловодство» (Клаусень), «Учебник пчеловодства» (Дорофеев), «Краткий учебник общего земледелия» (Власов); по физике – «Сокращенный учебник физики» (Краевич); по гимнастике – «Курс гимнастики для деревенских и сельских школ с необходимыми советами и указаниями для преподавателей» (Шмидт).

Таким образом, содержание педагогического образования видоизменялось, дополнялось, развиваясь вглубь и вширь. Перед Первой мировой войной учебные планы ПУЗов уже представляли собой учебное расписание по каждому году обучения и каждому дню недели.

Разнообразие методов и приемов считалось обязательным условием познавательной деятельности на уроках. Так, часто использовался метод беседы. Этим методом достигались умения хорошей устной речи, умение самостоятельно добывать знания, а затем правильно излагать их. Вообще, подход к методам обучения по § 75 Инструкции для учительских семинарий был следующим: «метод... должен строго соотносываться с преподаваемым предметом и со степенью развития и подготовки воспитанников». Далее говорилось, что надо «осторожно относиться к катехизации, больше прибегать к догматическому методу изложения, прерывая его вопросами к учащимся» [1, л. 112]. Поэтому на уроках нередко использовались и другие методы, например, метод рассказа. В ходе рассказа использовались следующие методические приемы: изложение информации, активизация внимания, приемы ускорения запоминания, приемы логического сравнения, сопоставления, выделения главного, умения делать выводы и др. Большое внимание в ПУЗах уделялось самостоятельной работе воспитанников; в развитии таковых навыков большую роль отводили письменным работам, среди которых выделялось несколько типов. Первый – списывание с книг образцовых текстов, изложение заученного наизусть, передача содержания, ответы на вопросы по содержанию текста. Второй тип – изложе-

ние прочитанного, иногда изложения с элементами сочинения, а также небольшие письменные работы описательного характера. Третий тип – сочинения на заданную тему. Причем, сочинения писались не только по литературе, но и по географии, истории, естествоведению, педагогике и другим предметам. Четвертый тип – рефераты, представлявшие собой уже небольшую исследовательскую работу. Письменные работы развивали у воспитанников мыслительные способности, формировали творческий подход к научным знаниям, прививали умение правильно излагать собственные мысли, поддерживали и углубляли любознательность учащихся.

Большое значение в воспитании будущих учителей отводилось методике обучения чтению. До 60-х гг. XIX в., нередко и позднее, в начальных училищах господствовал буквослагательный метод обучения грамоте. Часть первых воспитанников ПУЗов сами учили азы грамоты по этому методу. ПУЗы, надо отметить, с первых лет своей деятельности готовили своих воспитанников к ведению обучения грамоте или аналитическим звуковым методом (метод Жакотто), или аналитико-синтетическим методом совместного обучения письму и чтению, разработанным К. Д. Ушинским. Оба метода, по сравнению с буквослагательным, безусловно, были большим шагом вперед.

В ПУЗах большое внимание уделяли наглядному обучению. Для этого учебные заведения имели в своем распоряжении физические кабинеты, учебные мастерские, лаборатории, фундаментальные и ученические библиотеки, создавались даже музеи. Наглядные пособия изготавливались руками самих преподавателей и даже воспитанников. Во всех ПУЗах края было рекомендовано, чтобы каждый воспитанник к своим урокам на педагогической практике готовил наглядные средства. Так, в БУСе готовили различные таблицы, представлявшие собой листы бумаги, на которых карандашом из особого состава крупными буквами написаны либо ноты, либо примеры, либо условия задачи. Таблицы вывешивались на доске или на специальной подставке. Документы свидетельствуют, что подобные таблицы экономили массу времени на уроке, они сохранялись и использовались по несколько раз, это было удобно при недостатке учебников и пособий, наглядность способствовала развитию самостоятельности у учащихся начальной школы, если учитель занимался с двумя-тремя отделениями одновременно [4, с. 62–63]. Некоторые из подобных таблиц даже отсылались попечителю учебного округа для демонстрации их на Всероссийской выставке [3, л. 460].

Широко, особенно с начала XX в., в обучении будущих учителей стали применяться различные экскурсии – по краеведению, географии, естествознанию и др.

При подготовке учителей в ПУЗах широко использовались те принципы обучения и воспитания, которыми богата современная педагогика. Это принципы научности, систематичности, сознательности, последовательности, активности, наглядности, прочности, самостоятельности и др. Так, в ежегодных отчетах, представляемых директорами и заслушиваемых педагогическими советами, часто встречаются следующие идеи: «Изучение физики сопровождалось опытами... Изучение естественных наук по возможности было наглядное. Наставник употребил много труда на то, чтобы ученики подготавливали уроки разумно, обращая внимание на суть дела... привлекая и возбуждая самостоятельность учеников, и требовал выводов из данных посылок для уяснения сути дела» [2, л. 367]. Или «при прохождении курса педагогики примеры брались из жизни учеников или из того, что им известно по математике, физике и по естественным наукам. В младших классах все уроки рассказывались учителем, а в старших классах во многих случаях намечались только вопросы, на которые ученики должны были найти ответы заданного по книге» [2, л. 366].

Огромное значение в ПУЗах придавалось воспитанию будущих учителей. Эта работа проводилась как по учебной, так и по линии внеклассной жизни воспитанников. В воспитании широко использовались все средства, которыми располагали ПУЗы: обучение, которое считалось самым действенным средством не только развития ума, но и воспитания; личный пример преподавателей; индивидуализация всего учебно-воспитательного процесса. Для этого в ПУЗах вводилась система классного наставничества. Так, уже с первых дней педагогический совет одной из семинарий постановил разделить учащихся на группы по возрастам и ввести ответственных за их воспитанность. Это было сделано для основательного изучения и эффективного руководства их развитием. Попечение о питомцах оставалось на воспитателе до окончания ими семинарии.

Большое внимание в ПУЗах уделялось внеклассной воспитательной работе, которая, во-первых, давала возможность организовать жизнь воспитанников в желаемом направлении и, во-вторых, более целесообразно заполняла их досуг. В свободное время воспитанники чаще занимались чтением книг и журналов, разучиванием нотного пения, переплетным мастерством, игрой на музыкальных инструментах, работой в саду и огороде, прогулками на свежем воздухе и другими занятиями [2, л. 300]. Поэтому особое значение в стационарных ПУЗах придавалось режиму дня. Учительские институты, семинарии, школы, нередко классы и курсы, именно исходя из воспитательных задач, были определены как закрытые учебные заведения. Вся жизнь их воспитанников регламентировалась строжайшим образом. Каждое педагогическое учебное заведение имело утвержденные попечителем Правила, в которых предписыва-

лись принципы поведения как на уроках, так и везде, где воспитанник мог бывать: в интернате, за его территорией и даже дома на каникулах. Так, например, учащийся ПУЗа не имел права без разрешения покинуть территорию интерната; учащиеся должны были быть одеты в казенную одежду установленного образца, им воспрещалось «носить длинные волосы, усы, бороду, кольца на руках, а равно тросточки и палки в руках во время прогулок», также воспитанники должны были «избегать знакомства с людьми порочного поведения и сомнительной нравственности и не вступать в сообщество с людьми неизвестными и неблагонадежными» [6, с. 134–136].

В нравственном воспитании одним из действенных методов считалось убеждение как важнейшее средство, дающее возможность довести до сознания воспитанников «необходимость, справедливость и законность» предъявляемых к ним требований. В ПУЗах приучали будущих учителей к «правдивости, искренности, вежливости, исполнительности, аккуратности, внимательности к другим, в них развивалась склонность к послушанию и употреблялись для этого не только мягкие меры и посему... хорошие отзывы о поведении учащихся относились не к наружному виду, а к душевному... состоянию и к проявлению свободной воли во всех их действиях» [2, л. 422]. В основе нравственного воспитания лежала религиозная идеология. В ПУЗах соблюдались все религиозные обряды и делалось так, «чтобы соблюдение это носило не только внешний характер, но и доходило до сердец воспитанников» [5, с. 33]. Преподаватели обращали особое внимание на развитие в учащихся «возвышенных чувств, гуманных идей, на укрепление доброй и крепкой воли» [5, с. 33]. В ПУЗах прививалось чувство «любви и преданности Государю и отечеству».

В учебных заведениях применялись различные формы поощрений и наказаний. Их применение обязательно фиксировалось и в конце года объявлялось на советах. Так, сложилась примерно следующая система поощрений: отличная отметка по дисциплине за текущий год; благодарность от имени педагогического совета; благодарность от директора учебного заведения; подарок в виде книги; благодарственное письмо родителям примерного ученика; денежная премия, обычно при окончании ПУЗа; нередко самые примерные ученики имели привилегии при распределении на учительские должности, лучшие оставались учителями в образцовых при ПУЗе начальных училищах.

Система наказаний также была разнообразной. Так, в Благовещенской семинарии наказаниями были замечания от директора, замечания от педагогического совета, лишение стипендии, исключение из семинарии. Причем, поощрять и наказывать в ПУЗах могли из-за дисциплины и успешности в обучении.

В воспитании будущих учителей уделялось внимание их физическому развитию. На этот вопрос стали обращать внимание особенно с начала XX в.

В учебных заведениях лучшим средством для развития физических сил считались занятия гимнастикой. Взгляд на физическое воспитание был двоякий: во-первых, укрепление здоровья и развитие самих воспитанников, и, во-вторых, чтобы они могли передать навыки укрепления здоровья своим будущим ученикам.

Немаловажное значение в деятельности ПУЗов играло трудовое воспитание. Оно осуществлялось на занятиях по ручному труду, воспитанники активно привлекались к работам на кухне, огороде, в саду, в поле, даже по уходу за пчелами и скотом. Одной из составных трудовых воспитания было развитие навыков самообслуживания.

Большое место в работе ПУЗов занимало эстетическое воспитание, осуществляемое и на уроках, и во внеучебное время. Творческие способности будущих учителей развивались в процессе хорового пения, игры на музыкальных инструментах. Воспитатели прилагали старания к возбуждению в учащихся чувства прекрасного, приучению к содержанию в порядке одежды, учебных принадлежностей, помещений, уходу за комнатными и садовыми цветами. Преподаватели «выясняли ученикам облагораживающее и возвышающее чело- века разумное чтение русской и иностранной литературы, знакомили их с лучшими образцами, возбуждали в них охоту и любовь к пению, музыке, рисованию, а также обучали их танцам» [5, с. 36]. В праздничные дни, в дни зимних каникул воспитанники давали праздничные концерты, ставили спектакли, проводили литературно-музыкально-вокальные вечера, устраивали народные чтения, даже существовали так называемые ассамблеи – «чисто семейные вечера с чаепитием, музыкой, гостями обоего пола, танцами» [5, с. 37].

Таким образом, воспитанию будущего учителя придавалось большое значение, анализ фактов подтверждает, что в процессе становления педагогического образования элементы умственного, нравственного, физического, трудового, эстетического воспитания занимали существенное место в системе всей работы ПУЗов. В этом вопросе надо выделить 2 периода: время до революции 1905 г. и после. Первый период характеризуется тенденцией воспитания в духе, направленном на «выращивание» учителя, неукоснительно выполняющего все предписания. События 1905–1907 гг. изменили взаимоотношения между учащимися и их руководителями, изменился существовавший режим ПУЗов. Теперь учащиеся с разрешения воспитателей могли выписывать журналы и газеты, старшеклассникам, хоть и редко, стали разрешать проживать на частных квартирах. Хотя надзор за учащимися ПУЗов как на уроках, так и во внеучебное время не ослаб, он уже не имел той остроты, которая присутствовала в предыдущем периоде. После 1905 г. стало проявляться иное отношение к педагогической деятельности. Она все больше стала признаваться деятельностью творческой.

Поэтому происходит постепенный отказ от жесткой регламентации жизнедеятельности будущих учителей, что нашло свое отражение и в содержании образования, и, в целом, в организации всего педагогического процесса.

Таким образом, система воспитательной работы, хотя и имела определенные противоречия, все же содействовала подготовке разносторонне развитых народных учителей. Такие идеи и принципы, как воспитание через учебный предмет, методом личного примера преподавателей, направленное на привитие трудолюбия, аккуратности, добросовестного выполнения обязанностей, чувства долга, честности, интернационализма и т. д., не могли не иметь своего огромного положительного значения.

Как видим, в деятельности ПУЗов края особое значение придавалось организации целостного педагогического процесса, всем его компонентам: целям, принципам, содержанию, методам и методике обучения и воспитания. Педагогический процесс имел определенную логичную, завершенную структуру, что в целом дает основание говорить о системности в организации подготовки будущих учителей. Анализ данного процесса еще раз подтверждает мысль о том, что в ПУЗах дореволюционной Башкирии был накоплен богатый опыт обучения и воспитания будущих учителей, который был неоправданно предан забвению в первые годы советской власти и, тем не менее, нашел свое отражение в системе педагогического образования последующего периода.

Литература

1. Научный архив РАО (г. Москва). Ф. 180. Оп. 1. Д. 273.
2. Центральный государственный исторический архив Республики Башкортостан (ЦГИА РБ, г. Уфа). Ф. И-124. Оп. 1. Д. 4.
3. ЦГИА РБ Ф. И-124. Оп. 1. Д. 23.
4. Из жизни Благовещенской учительской семинарии. Уфа, 1900.
5. Историческая записка о 25-летнем существовании Благовещенской учительской семинарии // Приложение к № 7 «Циркуляра по Оренбургскому учебному округу» за 1902 г.
6. Отчет о состоянии Бирской Инородческой Учительской школы и начального при ней училища за 1895 (гражданский) год. Казань, 1896.
7. Отчет о состоянии Благовещенской учительской семинарии за 1902 (гражданский) год. Уфа, 1903.
8. Рождественский С. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902). СПб., 1902.
9. Шимбирев П. Н. Проблемы педагогической подготовки учителя средней школы в дореволюционной России // Ученые записки. Т. VIII.: Труды кафедры педагогики МОПИ. Вып. 1. М., 1947.

УДК 377
ББК Ч 33 (2Р 53)

ГЕНЕЗИС НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЮМЕНСКОГО КРАЯ в XVIII–XX вв.

Ю. П. Прибыльский,
С. В. Слинкин

Ключевые слова: Сибирь, история образования, школы, гимназии, семинарии, современность.

Резюме: В статье рассматриваются вопросы становления и развития образования, в том числе профессионального, в Западной Сибири. Началу образовательного процесса в регионе положила открытая по указу Петра I в 1701 г. в Ялуторовске первая в регионе школа, которую основал воевода М. Я. Черкасский. Авторы прослеживают историю профессионального образования вплоть до конца XX в.

Тюменский край – это обширный регион, который в рассматриваемый период времени последовательно входил в состав Сибирской, Тобольской и Тюменской губерний, Уральской, Обско-Иртышской, Омской областей, а в 1944 г. был выделен в самостоятельную Тюменскую область. Особенности географического и социально-экономического положения региона способствовали тому, что здесь берет свое начало система образования огромной территории, простирающейся от Урала до Тихого океана. Первый административный, экономический и культурный центр Тюменского края и всей Сибири Тобольск сыграл важную роль в их заселении и освоении, в политической, социальной и духовной консолидации местного населения и русских, в их приобщении к ценностям восточной и западной культур. С Тобольском связаны многие наиболее существенные начинания, способствующие духовному и культурному прогрессу Тюменского края и Западной Сибири.

В 1701 г. по указу Петра I в Тобольске открылась первая в Сибири школа, которую основал воевода М. Я. Черкасский. В 1702 г. в школе обучались 96 детей, которые изучали славянскую письменность и грамматику, арифметику, геометрию, фортификацию и артиллерийское дело. Надо отметить, что это была светская школа и открылась она на два года раньше, чем Тобольская архиерейская славяно-православная школа, организованная в 1703 г. по инициативе митрополита Филофея Лещинского. В архиерейской школе учащиеся изучали славянскую грамоту и церковную службу, читали букварь, часослов, псалтырь, библию. Численность учащихся школы колебалась в разные годы от 15 до 90 человек.

Возникновение двух первых учебных заведений явилось началом формирования системы образования в Сибири. Ее развитию способствовало активное содействие государства и церкви. Но серьезно препятствовали региональные естественно-географические и социально-экономические факторы: обширная, отдаленная и труднодоступная территория; суровые природно-климатические условия; малочисленность населения и другие. Заложив основу сибирской школы, Тобольск на протяжении двух веков являлся организующим и созидующим центром образования и культуры региона. В 1713 г. здесь открылась первая частная школа, основанная пленным шведом К. Ф. фон Врехом. Она выгодно отличалась от архиерейской школы и школы М. Я. Черкасского своей материальной обеспеченностью. При школе имелся пансионат, больница, аптека, квартиры для учителей. По сути, это был учебно-воспитательный и лечебно-оздоровительный комплекс, в котором обучались и воспитывались дети пленных шведов и местных чиновников.

Накопленный опыт деятельности первых учебных заведений способствовал переходу от начального образования к общему среднему и профессиональному образованию. В 1743 г. на базе архиерейской школы была основана Тобольская духовная семинария – первое среднее профессиональное учебное заведение в Сибири, предназначенное для подготовки священников. В семинарии работали квалифицированные преподаватели – выпускники Московской и Киевской духовных академий. Семинаристы изучали грамматику и синтаксис, политику, риторiku, философию и богословие, иконописание и татарский язык. Семинария курировала низшие славяно-русские духовные школы, открытые в Ирбите, Таре, Сургуте, Березове, в Тюменском, Туринском, Долматовском, Кондинском монастырях, в Омской крепости, в Коркиной и Тавдинской слободах, в Демьянской яме.

Духовные учебные заведения Сибирской епархии, по сути, переросли свои рамки. Они обеспечивали грамотными людьми не только церковные, но и гражданские учреждения региона, во многом определяя его культурно-образовательный уровень. Большую культурную и образовательную ценность представляли библиотечные фонды школ и семинарий, где хранились труды отечественных и зарубежных авторов по истории, географии, экономике, грамматике, философии. В 1705 г. учащиеся и преподаватели архиерейской школы дали первые театральные представления, положив начало развитию этого вида искусства в Тобольске и Сибири.

Во второй половине XVIII в. в Тобольске зародилось светское профессиональное образование. В 1750 г. открылась геодезическая школа, которая готовила необходимых для региона специалистов – землемеров. Преподаватели и выпускники геодезической школы приняли активное участие в разработке

генеральных планов и строительстве многих сибирских городов: Тобольска, Красноярска, Томска, Барнаула и других.

В 1761 г. для налаживания дипломатических, экономических и культурных связей региона с пограничными территориями открылась школа переводчиков с татарского, калмыцкого и узбекского языков.

В 80-х гг. XVIII в. начинается реформа светской общеобразовательной школы, направленная на создание в России всесословной системы образования. Структурное реформирование системы общего образования предусматривало открытие новых типов учебных заведений: главных народных училищ в губернских городах и малых народных училищ в уездах. Учебные планы и программы главных и малых училищ были разработаны с учетом обеспечения преемственности и непрерывности начального (низшего) и среднего общего образования. В Сибири было организовано 3 главных училища: в Тобольске, Иркутске и Барнауле и пять малых – в Тюмени, Туринске, Таре, Томске и Нарыме. В народные училища принимали детей всех сословий, за исключением крепостных крестьян, но фактически в них обучались дети привилегированных слоев городского населения. Педагогический коллектив главного народного училища в Тобольске состоял из выпускников Петербургской учительской и Тобольской духовной семинарий. В училище изучали российскую грамматику, латинский язык, арифметику, геометрию, физику, механику, гражданскую архитектуру, географию, естественную и политическую историю, священную историю и катехизис. С 1793 г. стали изучать дополнительно татарский язык, необходимый для общения с коренными жителями – сибирскими татарами. Татарский язык преподавал священник И. Гиганов. Он составил краткий словарь, пособие по основам татарского языка, правилам правописания и чтения текстов. В 1799 г. класс татарского языка выделили в самостоятельную национальную школу. Выпускники Тобольского главного народного училища распределялись на гражданскую и военную службы, а наиболее способные и самостоятельные продолжали образование в высших учебных заведениях Москвы, Петербурга и Казани. Училище играло заметную роль в культурной жизни Тобольска и всей губернии. При нем выходил первый сибирский литературный журнал «Иртыш, превращающийся в Иппокрену», в котором сотрудничали преподаватели Т. Воскресенский, И. Лафитов, И. Набережный. Библиотека училища располагала большим книжным фондом учебной, научной и художественной литературы, что привлекало широкий круг читателей, жителей города. Большую помощь в приобретении книг, учебников, наглядных пособий, лабораторного оборудования для училища оказывал директор Московского университета П. И. Фонвизин.

Дальнейшее развитие система образования региона получила в ходе реформ, проводимых Министерством народного просвещения в начале XIX в., в которых провозглашались доступность, бесплатность, непрерывность и преемственность начального и среднего общего образования. Эти реформы предусматривали трансформацию народных училищ в приходские и уездные училища, в губернские гимназии.

Первая в Сибири гимназия открылась в Тобольске в 1810 г., а следующая – в Томске в 1838 г. По сведениям П. А. Словцова, в 1820 г. в губернии вместе с гимназией насчитывалось 13 общеобразовательных учебных заведений; уездные училища в Тобольске, Березове, Ишиме, Кургане, Таре, Туринске, Тюмени; приходские училища в Туринске, Тюмени и два в Тобольске.

Тобольская гимназия была основана на базе главного народного училища и получила в наследство не только учебную базу, штат преподавателей, но и полезный опыт педагогической работы. Это оказалось очень кстати, так как программа гимназического образования была очень сложной для ее реализации в условиях Тобольска. Она предусматривала изучение объемных курсов естественнонаучных, исторических, филологических и философских дисциплин, новых и древних европейских языков, изящных искусств. Поэтому качество образования гимназистов зависело от уровня квалификации, опыта, мастерства и таланта педагогов. Тобольской гимназии в этом смысле повезло. В ней работали яркие и выдающиеся личности, талантливые педагоги: И. П. Менделеев (отец Д. И. Менделеева), П. П. Ершов и другие. И. П. Менделеев, выпускник Главного педагогического института в Петербурге, работал учителем народного училища, затем преподавателем и директором Тобольской гимназии. Одновременно он являлся инспектором народных училищ Тобольской губернии. По воспоминаниям современников, это был замечательный педагог, который с увлечением занимался с гимназистами, организовывал литературные чтения и вечера, посвященные творчеству известных писателей и поэтов. Одним из его воспитанников, который впоследствии возглавил Тобольскую гимназию, был П. П. Ершов, автор всемирно известного произведения «Конек-Горбунок». Он разработал и преподавал оригинальный курс словесности, дополняя и обогащая его воспоминаниями о встречах с А. С. Пушкиным, В. А. Жуковским, читал гимназистам их произведения. У П. П. Ершова была разработана своя методическая система, в которой он развивал идеи воспитывающего обучения. Он считал, что обращение к произведениям отечественных писателей не только обогащает детей знаниями, но и возвышает их души, воспитывает идеалы добра и красоты, любовь к Отечеству и родному краю. Методические новации П. П. Ершова получили широкое распространение в Тобольской губернии.

В этот период времени значимой была просветительская деятельность декабристов: А. М. Муравьева и П. Н. Свистунова в Тобольске, А. И. Шехирова в Сургуте, И. Д. Якушкина в Ялуторовске и других. Несмотря на официальные запреты, декабристы создавали частные школы, где обучали детей местного населения. В результате их педагогической деятельности появились первые женские школы: вначале в Ялуторовске (1846 г.), а затем в Тобольске (1852 г.). В Тобольском приходском женском училище девочки изучали закон божий, чистописание, чтение, арифметику, рукоделие и ремесла. Поскольку большинство выпускниц желало продолжать свое образование, то возникла необходимость преобразования училища в женскую школу повышенного типа. Новое учебное заведение открылось в 1854 г. и получило название Мариинской школы. Школа имела два трехгодичных отделения. Первое по учебной программе соответствовало приходскому училищу, второе – уездному училищу.

Первая половина XIX в. была отмечена реформированием системы духовного образования. Православные церкви и монастыри являлись местом просвещения и воспитания верующих. На территории губернии располагалось 45 действующих храмов и монастырей. Тобольск укрепил свой статус крупного духовного и религиозного центра Сибири. В нем насчитывалось более 20 церквей, в городе и его окрестностях были расположены крупнейшие монастыри: Знаменский, Иоанно-Введенский, Абалакский.

В 1818 г. Тобольская семинария была разделена на три самостоятельных учебных заведения: начальное приходское училище, неполное среднее уездное училище и собственно семинарию, которые представляли собой три последовательные ступени духовного образования. Учебная программа семинарии учитывала специфику будущей практической деятельности священников в регионе. Например, богословские науки были дополнены учением о вероисповеданиях, расколах и ересь, распространенных в Сибири. Семинаристы изучали естественную историю, основы медицины, педагогики и сельского хозяйства. По выбору они могли изучать французский, немецкий, еврейский и татарский языки. Учебная программа семинарии обеспечивала качественное и разностороннее образование священнослужителей. До 1858 г. Тобольская духовная семинария была единственным духовным средним учебным заведением Западной Сибири. Самым же распространенным типом духовных школ являлись церковно-приходские училища, которые были доступными учебными заведениями для детей сельских и городских низов.

В последней трети XIX в. в Тобольской губернии были созданы различные типы учебных заведений: женские, сельскохозяйственные, ремесленные, торговые, медицинские. Особые успехи были достигнуты в области женского образования. В губернии действовали приходские и уездные женские училища,

Мариинская школа, четыре прогимназии, епархиальное женское училище, женская учительская семинария. Основу женского образования составляли общеобразовательные дисциплины и практикумы развивающего характера: русский язык и словесность, история, география, естествознание, арифметика, геометрия, немецкий и французский языки, начала педагогики, чистописание, пение, женское рукоделие. В прогимназиях и епархиальном училище имелись специальные педагогические классы, выпускницы которых получали свидетельства на звания домашних наставниц.

В 1878 г. в Тобольске начала действовать повивальная школа – первое медицинское учебное заведение в Сибири. Теоретический курс обучения включал основы фельдшерского дела, акушерство и оспопрививание. В городской больнице ученицы практиковались в родовспоможении и уходе за новорожденными детьми. В 1895 г. повивальная школа была преобразована в повивально-фельдшерскую с трехгодичным сроком обучения, где готовили акушеров и фельдшеров.

В этот период Тобольск является центром просвещения коренных народов Крайнего Севера. Делом образования северных народов занимался Тобольский епархиальный комитет православного миссионерского общества (1875–1917 гг.). Комитетом была разработана учебная программа миссионерских школ, имевшая две ступени. На первой ступени изучался Закон божий, христианские заповеди, родной и русский языки, чтение, письмо, счет. На второй ступени шло обучение ремеслам, основам земледелия, промыслового дела. Инородческие миссионерские школы были открыты при Кондинской, Обдорской и Сургутской миссиях, в Абалакском монастыре. В 1892 г. при Знаменском монастыре был открыт инородческий пансионат, который готовил священнослужителей и учителей для северных миссий.

В Тобольской губернской мужской гимназии получили базовое образование многие выдающиеся просветители, государственные деятели, ученые, литераторы, педагоги: Д. И. Менделеев, П. П. Ершов, И. Я. Слобцов, Х. М. Лопарев, Б. Н. Городков, А. С. Знаменский. Тобольскую духовную семинарию закончили многие известные деятели русской православной церкви: Матвей Невский (епископ Томский и митрополит Московский), Матвей Бурдуков (ректор Иркутской духовной семинарии и епископ Иркутский), просветители Г. З. Елисеев (редактор журнала «Отечественные записки»), А. А. Абрамов (историк-краевед), М. С. Знаменский (педагог, литератор, художник). Многие выпускники семинарии хорошо зарекомендовали себя в качестве преподавателей духовных и светских учебных заведений.

Основную роль в подготовке учителей для Тобольской губернии играли гимназии, Мариинская школа, епархиальное училище и учительские семина-

рии Тобольска, Тюмени, Кургана, Ялуторовска. В 1916 г. открылся Тобольский учительский институт (третий по счету в Сибири после Иркутского и Томского). В его составе были три отделения: естественно-географическое, физико-математическое и словесно-историческое. Таким образом, в Тобольске был заложен фундамент системы педагогического образования Тюменской области.

К началу XX в. в Тобольской губернии сложилась довольно развитая система образования, представленная разными типами учебных заведений. Общее количество учебных заведений к 1913 г. достигло 1672 и в них обучалось более 75 тыс. учащихся. В основном это были начальные классы, но социально-экономические потребности общества способствовали росту технического, медицинского и педагогического образования. Однако более половины детей школьного возраста оставались вне школы, вне учебных заведений, и Тобольская губерния по уровню грамотности занимала одно из последних мест в стране.

Революция 1917 г. и последовавшие за ней события внесли серьезные коррективы в развитие системы образования региона. Многие учебные заведения в период гражданской войны были закрыты. Созданные в 1919–1920 гг. органы народного просвещения Тюменской губернии решали несколько долгосрочных задач: восстановление и расширение сети общеобразовательных школ, дошкольных и внешкольных детских учреждений, ликвидацию неграмотности и малограмотности взрослого населения, подготовку квалифицированных кадров для промышленности, народного хозяйства, образования и культуры.

В 1920 г. был открыт Тобольский педагогический техникум, на базе которого зародились педагогические училища в Остяко-Вогульске (Ханты-Мансийске) и Обдорске (Салехарде). В 1930 г. в Тюмени был основан Уральский агропедагогический институт, который в 1934 г. был преобразован в педагогический институт. Таким образом, решались проблемы подготовки педагогических кадров для учебных заведений.

Серьезное внимание уделялось разработке письменности народов Севера и обучению школьников родным языкам. Первоначально эта письменность создавалась на основе латинского алфавита, но с 1937 г. стал использоваться русский алфавит. Были подготовлены и изданы буквари и учебники ненецкого, хантыйского, мансийского и селькупского языков. За два десятилетия (1921–1940 гг.) количество общеобразовательных школ возросло в 2,3 раза и достигло 1776, а численность учащихся – в 5,4 раза и достигла 205,7 тыс. человек. Выпускники школ приобретали необходимые специальности в профессиональных учебных заведениях. В тридцатые годы были открыты сельскохозяйственный и машиностроительный техникумы в Тюмени, оленеводческий в Салехарде и рыбопромышленный в Тобольске, медицинские училища в Иши-

ме, Ханты-Мансийске, Тюмени, Ялуторовске. При них существовали отделения для хантов, манси и ненцев. В 1940 г. состоялся первый набор в ремесленные, сельскохозяйственные и железнодорожные училища, школы фабрично-заводского обучения государственной системы Трудовых резервов, предназначенные для подготовки квалифицированных рабочих промышленности, сельского и промыслового хозяйства, транспорта и связи.

Таким образом, в 1921–1940 гг. в Тюменском крае была построена разветвленная и многопрофильная сеть общеобразовательных школ, дошкольных и внешкольных учреждений. Однако проблема всеобщего начального и семилетнего образования молодежи оставалась до конца не решенной. В этот период времени продолжилось формирование региональной системы профессионального образования, которое осложнялось отсутствием надлежащего практического опыта и дефицитом педагогических кадров. К началу 40-х гг. XX в. Тюменский край продолжал значительно отставать по развитию народного образования от индустриальных районов Урала и Сибири.

Отечественная война 1941–1945 гг. и ее последствия усугубили прежние и породили новые проблемы в формировании и развитии системы образования Тюменской области. Материальные и финансовые ресурсы страны отвлекались на восстановление разрушенного войной народного хозяйства страны, на гонку вооружений и т. д. и т. п. В августе 1944 г., в связи с образованием Тюменской области, появились две важные управленческие структуры: областной отдел народного образования, возглавляемый С. Т. Казанцевым, и областное управление трудовых резервов под руководством В. М. Бровко. С этого момента начался целенаправленный процесс формирования и развития единой системы общего и среднего профессионального образования Тюменской области. Для обеспечения школ педагогическими кадрами в 1949 г. был открыт Ишимский учительский институт. В 1954 г. Ишимский и Тобольский учительские институты были преобразованы в педагогические вузы, которые начали подготовку учителей для средних школ.

Новый качественный этап развития системы образования Тюменской области наступил во второй половине XX в. и был обусловлен открытием и освоением крупнейших месторождений нефти и газа. Формирование главного топливно-энергетического комплекса страны сопровождалось интенсивным ростом населения Ханты-Мансийского и Ямало-Ненецкого автономных округов. Промышленное и транспортное освоение региона вызвало количественный и качественный рост системы общего и профессионального образования. Масштабы школьного строительства в 1970–1990 гг. превысили показатели всего предшествующего периода развития Тюменской школы. Развитие промышленности стимулировало динамичный рост профессионального образования. К ис-

ходу 80-х гг. 76 профессионально-технических училищ Тюменской области готовили квалифицированных рабочих более, чем по 150 специальностям для предприятий нефтяной, газовой, лесной промышленности, энергетики, машиностроения, сельского хозяйства, транспорта и связи, строительства, торговли и общественного питания. Были открыты новые профессиональные учебные заведения (училища и техникумы) в Сургуте, Ноябрьске, Урае, Новом Уренгое, Нижневартовске. Социально-экономические преобразования стимулировали развитие высшей школы. В 1959 г. к трем существующим педагогическим институтам (Тюменскому, Ишимскому, Тобольскому) добавился Тюменский сельскохозяйственный институт. В 1963 г. начался прием студентов в Тюменский медицинский институт. В 1964 г. приступил к подготовке специалистов для нефтяной и газовой промышленности Тюменский индустриальный институт, который к настоящему времени превратился в крупнейший технологический университет Сибири. В 1969 г. был основан Тюменский инженерно-строительный институт. В 1973 г. Тюменский педагогический институт был преобразован в государственный университет. Ранее существовавшие в областном центре филиалы иногородних вузов выросли в самостоятельные учебные заведения. Так родились Тюменский государственный институт искусств и культуры, Тюменское высшее инженерно-командное училище, Тюменский юридический институт МВД. В 90-е гг. XX в. появились первые самостоятельные высшие учебные заведения в Ханты-Мансийском автономном округе: в 1992 г. – Нижневартовский государственный пединститут (открытый в 1988 г. как филиал Тобольского пединститута), в 1993 г. – Сургутский государственный университет, в 1996 г. – Сургутский государственный пединститут. Особенности этих вузов заключаются в том, что они финансируются из регионального и местных бюджетов и имеют статус «государственного вуза субъекта федерации». Аналогичный статус имеет образованный в 1993 г. Тюменский государственный институт международной экономики, управления и права.

Таким образом, к концу XX в. в Тюменской области сложилась единая, целостная, комплексная государственная система образования. Она в полной мере удовлетворяет образовательные потребности жителей области и обеспечивает регион кадрами различных направлений подготовки и уровней квалификации.

Литература

1. Копылов А. Н. Очерки культурной жизни Сибири XVII–XX вв. Новосибирск, 1974.
2. Очерки истории Тюменской области (под ред. В. М. Кружинова). Тюмень, 1994.
3. Прибыльский Ю. П. Колыбель просвещения. Верона, 1999.
4. Три века сибирской школы (под ред. С. В. Слинкина). Тобольск, 2001.

АТТЕСТАЦИЯ и ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

УДК 378.245
ББК Ч 30е

ДИССЕРТАЦИОННЫЙ СОВЕТ ПО ПЕДАГОГИКЕ: 3. Оппонирование в системе деятельности советов (размышления председателей)

Е. В. Ткаченко,
А. С. Белкин

Ключевые слова: диссертационный совет, соискатель, научный руководитель, научная дискуссия, оппонент.

Резюме: Это третья статья авторов из цикла статей, посвященных деятельности диссертационных советов по педагогике. И если в двух первых рассматривались вопросы стратегии работы советов, их управления и развития, то в этой вниманию читателей предлагается анализ проблемы оппонирования в системе деятельности этих советов.

В предыдущих статьях*, посвященных деятельности диссертационных советов по педагогике, нами были рассмотрены вопросы стратегии их работы, управления и развития. В предлагаемой статье будут рассмотрены вопросы оппонирования в системе деятельности этих советов.

Стоит ли доказывать, что оппонент – центральная фигура процесса защиты, от выступления которого зависит не только исход, но и организация самого процесса научной дискуссии.

* А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко. Диссертационный совет по педагогике: проблемы и перспективы // Образование и наука. 2003, № 1 (19), стр. 119–136; Е. В. Ткаченко, А. С. Белкин. Диссертационный совет по педагогике (проблемы управления) // Образование и наука. 2003, № 2 (20), стр. 68–80.

Казалось бы, оппонирование, освященное вековыми традициями, не дает повода для каких-то особых размышлений. Все достаточно известно, устоялось, определилось.

К сожалению, такое представление иллюзорно. Об оппонентах известно многое. Но далеко не все. Заметим, что в нормативных документах ВАК об этих ключевых фигурах научной дискуссии сказано явно недостаточно. Мы знаем, что в отзыве официального оппонента устанавливаются актуальность избранной темы, степень обоснованности научных положений, выводов и рекомендаций, сформулированных в диссертации; их достоверность и новизна; значимость для науки и практики выводов и рекомендаций диссертанта, а также дается заключение о соответствии работы требованиям, предъявляемым к диссертациям. Да, мы знаем, что это должны быть специалисты в своей области, что они в таких-то случаях могут, а в таких-то не могут быть оппонентами и пр. Но этим перечнем в наше время ограничиваться вряд ли достаточно и даже целесообразно.

«Оппонент» дословно означает «возражающий». И это верно. Но только ли этой функцией исчерпывается его научная миссия? Мы полагаем, что это не совсем так. А точнее – совсем не так.

Подчеркиваем, что предложенные нами показатели не претендуют на официальный статус, носят достаточно субъективно-объективный (авторский) оттенок и могут рассматриваться лишь как материал для дальнейших размышлений.

Выше сказанное побудило нас обратиться к данной теме – проблеме. Мы не претендуем на бесспорность и законченность наших умозаключений. Мы всего лишь хотим сделать ее предметом обсуждения, дискуссии, столь необходимой в наше время, когда требования к диссертациям все возрастают, а их качество продолжает снижаться.

Выбор оппонента – всегда «головная боль» научного руководителя и руководителей диссертационного совета. Проведенный нами анализ более четырехсот защит на протяжении последних десяти лет дает возможность выделить некоторые дополнительные неофициальные критерии, которыми мы (и полагаем, не только мы) руководствуемся, определяя свой выбор, или соглашаемся с предложенными кандидатурами.

В оппонировании существуют все три сферы человеческой деятельности: когнитивная, эмоциональная, прагматическая. К этому следует добавить и такую важнейшую область человеческих отношений, как культура, этика. Тут есть над чем поразмышлять.

Порядок их перечисления не носит рейтинговый характер, так как «цена» каждого из них зависит от совокупности целого ряда обстоятельств, условий, задач.

- *Научный авторитет планируемого оппонента, его «вес» в кругах ученых.*

Здесь имеет большое значение наличие научной школы, количество и качество публикаций, опыт научно-исследовательской деятельности, количество защищенных аспирантов, соискателей; служебный статус, характер рецензий на опубликованные труды; география, то есть распространенность публикаций и т. п.

- *Опыт оппонирования как кандидатским, так и докторским диссертациям. Успешность подобных выступлений.*

- *Риторическая культура оппонента.*

Его способность, умение излагать свою позицию в яркой эмоциональной форме, убеждать присутствующих в надежности приводимых аргументов, давать убедительный глубокий анализ оппонированной работы.

- *Уровень толерантности оппонента, его готовности и способности понять точку зрения соискателя даже в тех случаях, когда она не совпадает с его собственной.*

Это чрезвычайно важный критерий для руководителей диссертации и совета, который мы всегда имеем ввиду.

- *Наличие работ по теме рецензируемой диссертации.*

Их наличие всегда снимает всякие разговоры и вопросы о причинах выбора конкретного оппонента.

- *Соответствие направлений исследований данного доктора наук, его научных интересов той проблеме, которой посвящена оппонированная диссертация.*

Требование к научной компетенции оппонента, безусловно, можно считать одним из доминирующих. Практика показывает, что «всеядность» некоторых ученых, с готовностью берущихся за любое оппонирование, ничего хорошего не дает.

- *Немаловажную роль играет и перспектива дальнейшего сотрудничества с данным оппонентом.*

Нет никакого секрета в том, что у каждого диссертационного совета со временем складывается определенный круг ученых, составляющих своего рода «фонд оппонирования». Это именно те ученые, которые соответствуют, во многом, перечисленным выше критериям, постоянно находящиеся в поле зрения диссертационного совета как опытные, проверенные временем и практикой

кадры. Нередко они являются членами диссертационного совета и хорошо знают специфику его деятельности.

Однако в этом случае есть в определенном смысле нравственно-этическое ограничение: такие постоянные научные связи не должны перерасти в корпоративные, при которых качество диссертаций перестает быть приоритетным показателем.

До настоящего момента мы вели речь о так называемых официальных критериях выбора. Но не будем лукавить, существует еще один неофициальный критерий, с которым приходится считаться, имплицитно (подспудно) присутствующий при обсуждении возможных кандидатур. Он носит преимущественно психолого-этический характер. Мы имеем в виду характер взаимоотношений оппонента с некоторыми или большинством членов совета. Здесь могут проявиться соперничество различных научных школ; неприязненные отношения, возникшие в процессе делового, личного общения; потребность отдельных ученых в самоутверждении за счет учеников научного руководителя и т. п. Это может сказаться, будем откровенны, не самым лучшим образом на оценке качества исследований наших соискателей ученых степеней.

Человеческий фактор не сбросить со счетов, с ним тоже приходится считаться. Иногда он вырастает до серьезной проблемы. Искусство управления деятельностью совета в данной сфере – одно из сложнейших.

Продолжая данную тему, мы можем указать и на некоторые другие отходы от официально провозглашаемых выше позиций. Да, имеется определенный круг ученых, которых мы сами используем наиболее часто в роли оппонентов не столько в силу личных или каких-либо других пристрастий, сколько уже и в силу экономических соображений.

Самое идеальное положение – расширенная география учреждений, ученые которых привлекаются в качестве оппонентов. Затраты на дальнюю дорогу, командировочные, гостиницы в настоящее время могут составлять такую острую проблему, что мы поневоле обращаемся к услугам тех ученых, на оплату труда которых расходуется как можно меньше средств.

Критерии выбора, описанные выше, относятся, прежде всего, к оппонентам – докторам наук. Несколько иная картина в выборе вторых оппонентов, не всегда имеющих эту ученую степень, то есть о кандидатах наук (по новому Положению ВАК, утвержденному Правительством РФ 30.01.2002 г. вторым оппонентом должен быть доктор или кандидат наук).

В самом общем виде можно сказать, что перечисленные выше критерии в значительной (но далеко не в полной) мере относятся и к ним. Все относительно. В педагогике тем более. Нередко мы приглашаем докторов и кандидатов наук, еще только вступающих на тернистый путь оппонирования. Для них

это еще только первые шаги к самоутверждению в научной среде, но которые становятся все более уверенными по мере накопления опыта. И хотя здесь трудно избежать метода проб и ошибок, сам процесс во многом способствует становлению их научно-педагогической компетентности, расширению ценных научных связей, воспитанию коммуникативности.

И все же самый важный критерий в данном случае – профессионализм и известность оппонента в данном, конкретном научном направлении. Мы с пониманием относимся к тому, что из Экспертного совета ВАК по педагогике и психологии запрашивают публикации оппонентов (кстати, не только молодых, но уже и достаточно известных ученых), относящиеся к теме диссертационных исследований, которым они оппонируют. Очевидно, это один из вынужденных выходов, останавливающих довольно низкое качество диссертаций, имеющих место особенно в последние годы. Но в данном случае, в конечном итоге, речь идет о другом.

В конечном итоге, опыт оппонирования способствует активизации процесса инверсии: от оппонирования к научно-исследовательской деятельности; от научно-исследовательской деятельности к оппонированию. Можно только добавить, что оппонирование способствует созреванию нового поколения руководителей аспирантов, соискателей, докторантов. Поэтому правильно, когда оба оппонента имеют собственный и большой опыт руководства успешными диссертационными исследованиями.

Логика наших рассуждений естественным путем выводит нас на разговор об основных функциях оппонентов.

Первую условно обозначим как **аналитико-оценочную**. Она заключается, прежде всего, и в определении тех квалификационных признаков диссертации, которые содержатся в требованиях ВАК РФ. Но и в реализации данной функции есть три основных подхода:

1. *Позитивно-аналитический*, при котором обозначаются достоинства работы, ее новизна, значимость и пр. Далее следует: «Наряду с этим...» и указываются недостатки. Вывод, как правило, завершается стереотипным положительным заключением, при котором недостатки «не снижают высокой общей оценки».

2. *Равновесно-аналитический*. Он совпадает с описанным выше, однако недостатки исследования признаются довольно серьезными, снижающими общее впечатление от работы. В целом диссертация оценивается положительно.

3. *Негативно-аналитический*. Совершенно очевидно, что само обозначение данного подхода говорит о доминировании установленных недостатков над положительными сторонами рецензируемой диссертации. Общие выводы

могут содержать либо рекомендации по доработке содержания, либо общее негативное заключение.

По нашим наблюдениям 50–60% рецензий-отзывов оппонентов можно отнести условно к первому подходу. 25–30% отражают второй подход. Третий подход встречается в 3–5% случаях.

Скажем откровенно, до защиты такие диссертации практически не доходят, так как мы предлагаем соискателю учесть замечания и выходить на защиту после их устранения. Важно подчеркнуть, что мы стремимся предупреждать подобные ситуации еще на стадиях предварительного обсуждения или выработки экспертных заключений.

Разумеется, соискатель может выходить на защиту и при наличии отрицательного отзыва оппонента. Но в нашей практике таких случаев за истекшее десятилетие было всего лишь четыре. Результаты защиты, к сожалению, оказались для соискателей в этих случаях печальными. Впрочем, двое из них сняли диссертации с защиты еще до процедуры голосования.

Следующая функция – **консультативная**. Согласно положениям ВАК, диссертация должна быть представлена оппонентам в переплетенном виде и с официально подписанным рефератом.

Не будем лукавить. Нередко официальные оппоненты предпочитают получать рецензируемую диссертацию в таком состоянии, при котором еще можно внести некоторые коррективы, уточнения, которые, по мнению оппонента, не только улучшат работу, но и снимут возможные замечания, претензии.

Именно консультация помогает как соискателю, так и самому оппоненту не только глубже проникать в содержание и смысл выдвигаемых положений, но и придать им адекватную форму изложения. Но здесь необходима определенная оговорка. Мы считаем возможным реализацию консультативной функции оппонента при соблюдении трех основных условий.

Первое: оппонент не может подменять собой научного руководителя, а тем более ставить под сомнение качество его деятельности.

Второе: уважительное отношение к позиции, взглядам соискателя, не «навязывание» своих взглядов как наиболее «правильных».

Третье: реальные возможности соискателя для исправления выявленных недостатков.

Не секрет, что в защитах диссертаций могут соревноваться, даже соперничать различные научные школы, направления, концепции, амбиции известных ученых и пр. Важно, чтобы все это не мешало объективности, доброжелательности оценок оппонента.

Следующая, чрезвычайно важная функция оппонента – **воспитательная**. Здесь можно выделить несколько моментов. Во-первых, общение с авто-

ритетным, уважаемым ученым, имеющим громкое или известное имя, признанный научный авторитет имплицитно влияет на сознание соискателя, формирует имиджевый облик настоящего ученого.

Именно этим объясняется наше пожелание личного контакта оппонента с соискателем, причем, не формального, а содержательного. Мы полагаем, что, давая согласие на оппонирование, ученый в определенной мере берет на себя обязанности как-то влиять на научную позицию соискателя, на его отношение к тому великому делу, которое мы, образно говоря, называем «служением науке». Здесь может иметь место и дружеское участие, и отеческое наставление, и товарищеское предупреждение, и мудрая подсказка. На многих соискателей, как мы выяснили, огромное впечатление производят и внешний облик будущего оппонента, и его манера, стиль, культура обращения и, наконец, степень его сопереживания с тем потоком эмоций, которые в данный момент обуревают диссертанта.

Эти «мелочи» остаются за скобками официальных церемоний и процедур, но они никогда не проходят бесследно, оставаясь в подсознании, в витагенном опыте соискателя, что, в свою очередь, может сказаться в будущем и на его отношении к своим функциям оппонента, и к тем, кто приедет к нему за советом, просьбой, выступая одновременно в роли «судимого и подзащитного».

Самостоятельный вопрос – отзыв ведущей организации, коллективного оппонента. Опыт показывает, что когда диссертант доказывает свою работу в ведущей организации, то, как правило, отзыв отвечает требованиям ВАКа. Но когда работа не доказывается и не обсуждается, то возможны самые разные варианты, вплоть до откровенно непрофессиональных. Рассмотрим один из конкретных примеров (вузы, советы, оппонентов и диссертанта называть не будем, ибо суть в содержании отзыва ведущего учреждения).

После небольшого вступления далее целиком по тексту: по своей структуре диссертация подразделяется на введение, три главы, заключение, библиографию и приложение.

Во введении определены проблема, объект, предмет, цель и задачи исследования, обосновывается выдвигаемая гипотеза, показана научная новизна и практическая значимость работы.

В первой главе дается аналитический обзор специфики воспитательной среды сельского региона и педагогических подходов по проблеме использования существующих методов и форм воспитания учащейся молодежи села.

Вторая глава содержит интересные данные, касающиеся специфики и возможностей сельского СОКа для организации воспитательной среды. В главе на схемах представлены структурно-функциональная, структурно-средовая и структурно-деятельностная модели воспитательной среды комплекса, кото-

рые призваны иллюстрировать направления деятельности по проектированию и созданию воспитательной среды.

Третья глава отражает результаты мониторинга эффективности воспитания обучающихся СОКа.

В заключение диссертационного исследования автор делает выводы, концептуально объединяющие весь материал. Полученные результаты апробированы и отражены в 20 публикациях.

В целом диссертационное исследование на достаточно хорошем уровне раскрывает поставленную проблему, но, на наш взгляд, работа не лишена следующих недостатков (далее сохранены и орфография отзыва):

1. Научный аппарат сформулирован недостаточно корректно: следует уточнить предмет, задачи, гипотезу исследования;
2. Нарушена логика и последовательность изложения результатов научного исследования;
3. Нечетко прописаны критерии и показатели оценки формирующего эксперимента;
4. Следует развести понятия «воспитательная среда» и «воспитательное пространство»;
5. Объем представленной диссертации и автореферата к ней не соответствует общепринятым требованиям к такого рода работам.

Указанные замечания не снижают положительной оценки представленной работы. В целом работа является законченным исследованием, которое отвечает требованиям, предъявляемым ВАК к кандидатским диссертациям.

Этот удивительный отзыв, с одной стороны, не содержащий какого-либо анализа обоснованности выводов, рекомендаций диссертации, их достоверности, значимости для науки и практики, а с другой – без какого-либо обоснования, определяющего недостатки работы (более правильно – объявляющий их) может принести только вред. Ибо это пример некорректного отношения к работе и диссертанту, это непрофессиональный анализ по всем пяти пунктам «недостатков». А, например, пятый «недостаток» грубо противоречит правилам ВАК, в которых не обозначается конкретный объем диссертации, а для авторефератов кандидатских диссертаций по гуманитарным наукам устанавливается объем до 1,5 печатных листов, который не был нарушен соискателем. Но не читают авторы отзыва ведущего учреждения положения ВАК.

К сожалению, подобный уровень отзывов достаточно распространен и идет он, как правило, от ведущих организаций, в которых нет своих диссертационных советов. И вина, по большому счету, здесь за руководством диссертационного совета, который, приняв к защите диссертацию, определяет подобные ведущие организации и оппонентов. Проигрывают в этом случае все:

процедура защиты, т. е. и диссертант и совет, проигрывает кафедра и вуз, дававшие отзыв, в том числе и ректор (проректор), утвердивший такой отзыв.

Далее. Дав ряд таких отзывов, вуз начинает ставить вопрос об открытии собственного диссертационного совета. При этом, как правило, включает в его состав ученых, не имеющих опыта руководства защищенными диссертационными исследованиями (на наш взгляд, их должно быть не менее пяти у каждого члена совета), а, зачастую, и ученых, которые не имеют собственных крупных или фундаментальных публикаций, или хотя бы публикаций в журналах, определенных «ВАКовским» списком (которые мы теперь требуем от докторантов). Доходит до абсурда, когда из предлагаемого к утверждению диссертационного совета в его состав вводятся ученые, имеющие в качестве обоснования три работы в виде тезисов, опубликованных в Троицке (кто вспомнит, из какой это хотя бы области?). То есть, уровню публикаций, их географии (часто это чисто региональный уровень), известности, наконец, жанру (зачастую представляются учебно-методические пособия и разработки, которые важны не столько при представлении к ученым степеням, сколько к ученым званиям) необходимой значимости не придается.

Не всегда все в представляемых к защите диссертациях выполнено качественно, не всегда анализ оппонентов удовлетворителен.

Из достаточно распространенных недоработок оппонентов следует выделить случаи, когда в экспертизе не отмечается недостаточно глубокая проработка в диссертациях проблемы исследования, научной новизны, анализа состояния вопроса, цитирования и знания литературных источников. Есть случаи, когда, например, в монографиях, написанных на основе докторского диссертационного исследования, привлекается всего порядка ста источников (например, по вопросам дополнительного профессионального образования (!) всего 108 источников). По аналогичной тематике из 350 источников нет ссылок, относящихся к работам, опубликованным в последние пять лет.

Вопросы цитирования – вообще особая статья, особенно если это касается цитирования работ членов диссертационного совета. Очень часто приводятся ссылки в авторефератах диссертации на работы, которые не имеют прямого отношения к теме исследования, бывают случаи, когда ссылки есть в авторефератах, но ничего нет в тексте диссертации и даже в списке литературы, приведенном в диссертации.

В этих случаях вопросы научного непрофессионализма идут параллельно с вопросами этики и даже нравственности, и здесь позиция оппонента должна быть особо значимой и обозначенной, в том числе в ходе защиты диссертации. Все понимают, что не всегда совпадают качество подготовки текста диссертации и автореферата с качеством исследования и с качеством защиты.

В этом случае, когда качество диссертационного исследования и его оформления отличается от качества самой защиты, мнение оппонента может быть одним из решающих.

Мы не довольствовались нашими личными наблюдениями и провели своего рода минисоциологический опрос одновременно тех, кто защищался, и тех, кто был оппонентом. Это не очень репрезентативная с точки зрения социологии случайная выборка, но достаточно убедительная, с нашей точки зрения, иллюстрация к вышесказанному.

В первой группе были выделены следующие качества (указываем в порядке убывания значимости):

- объективность;
- доброжелательность;
- добросовестное прочтение текста;
- научная компетентность;
- научный авторитет;
- уважение мнения соискателя;
- умение ярко, эмоционально раскрыть положительные стороны диссертации и заслуги диссертанта.

Во второй группе выделены такие качества, как:

- общая и профессиональная компетентность;
- глубина анализа и доказательность;
- объективность;
- риторическая культура;
- внимательность и уважительность.

Как мы видим, у первой группы доминируют прежде всего «человеческие» качества оппонентов в сочетании с профессиональными, во второй отдается предпочтение профессиональным, а затем личностным. Причем, во второй группе даже не упоминается такая черта, как «уважение к мнению соискателя».

Подобный расклад нетрудно было предвидеть, и сам по себе он практически не дает оснований для каких-то серьезных выводов. Но с точки зрения решения тех проблем оппонирования, которые мы обозначили выше, он наталкивает, по меньшей мере, на два умозаключения.

Первое: психологию и педагогику оппонирования стоит сделать предметом специального изучения, а выводы материализовать в виде каких-либо рекомендаций.

Второе: существует не только технология, но и этика оппонирования, в которой особенно отчетливо может проявиться личностная позиция оппонента, его научное и человеческое кредо.

Мы хотели бы подкрепить наши несколько абстрактные размышления конкретными примерами из практики деятельности наших советов. Именно в них особенно отчетливо, по нашему мнению, обнаруживаются сложные нюансы оппонирования как особого, специфического вида научно-педагогической деятельности.

В наших советах всегда привлекают внимание выступления тех оппонентов, кого отличает глубина анализа содержания диссертации. Бывают интересные подходы, когда оппонент не идет в анализе за текстом содержания диссертации, как это обычно предписывает логика изложения, а сам конструирует его, выделяя те узловые моменты, которые, по его мнению, заслуживают особого внимания. Центр тяжести рассуждений такого оппонента обычно лежит в области не столько того, что сказал автор, а сколько того, что он подразумевал. Сила подобного анализа заключена именно в обнажении контекста исследования, в раскрытии не столько достоинств или недостатков работы, сколько в источниках их генезиса. Это делает заключение оппонента не только позитивно утверждающим, но и открывает дальнейшие перспективы поиска. Если при этом очевидна высокая речевая культура, умение сохранить доброжелательно-рассудочные интонации, личное обаяние оппонента – успех несомненен.

Стиль оппонентов другого типа отличается, прежде всего, умением изложить самые сложные вопросы простым, доступным языком для специалистов различного профиля – членов совета. Эта способность к подобному редуцированию дается лишь тем, кто способен мыслить масштабно, глубоко, с методологических позиций. Это во-первых. Во-вторых, важно, если простота изложения сопровождается глубиной мысли. Оппонент не пересказывает содержание, но находит в нем противоречия, нестыковки, а порой и парадоксальные утверждения. Одновременно, следуя лучшим традициям оппонирования в наших советах, акцент делается все же на достоинствах работы, о которых автор диссертации не всегда и подозревал.

Важно при этом добавить располагающую, доверительную манеру изложения в сочетании с элементами юмора, а иногда и доброй иронии.

Выступления некоторых оппонентов привлекают, а порой и поражают не столько глубиной анализа, сколько удивительной эрудицией, их умением раскрыть логику исследования не только с педагогической, но и психологической, культурологической и социальной позиции.

Бывает, что речь оппонента не очень публицистична и связана с большим количеством сложных научно-терминологических обозначений. Но если присутствующим дается богатый материал для собственных рассуждений,

стимулируется желание проследить логику развития системы доказательств и умозаключений, то успех анализа и выступления неизбежен.

Оптимистическую перспективу для соискателя и общий благоприятный эмоциональный фон для заседания всего совета дает применяемый некоторыми оппонентами (к анализу недостатков исследования) известный афоризм: «Наши недостатки – продолжение наших достоинств».

Выделяя общую положительную направленность выступлений оппонентов, мы отнюдь не намерены предаваться благодушию, граничащую с недостаточно высоким уровнем требовательности. Речь идет о том, что наши советы выдвигают на эту процедуру только те диссертации, которые прошли серьезную предварительную экспертизу и получили общую положительную оценку.

Кроме того, мы особенно высоко оцениваем те выступления оппонентов, которые провоцируют (в лучшем смысле этого слова) научную дискуссию, столкновение различных точек зрения. Об этом свидетельствуют стенограммы заседания наших советов.

В последние годы следует выделить выступления оппонентов, которые тщательно анализируют достоверность исследования, весьма придирчиво относятся к тем количественным характеристикам, к сложным математическим выкладкам, которые не имеют достаточной смысловой нагрузки, не отражают действительные результаты, а выполняют роль своего рода «макияжа», особенно в тех случаях, когда выполнены некорректно, а порой и неграмотно.

В заключение мы хотели бы подчеркнуть главную мысль: оппонирование имеет свою методологию и этику. Это самостоятельный, во многом системообразующий компонент деятельности диссертационного совета, который призван быть одним из эффективнейших средств надежной экспертизы качества диссертационных работ и нуждается в разработке более глубокой правовой базы, учитывающей различные нюансы ее организации, в обмене практическим опытом различных диссертационных советов.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 37.014.3
ББК Ч 421.4

О ПРОБЛЕМАХ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

А. В. Сиволапов

Ключевые слова: глобализация, стандартизация учебного процесса, модернизация учебного процесса, реформы в системе образования, европейские модели образовательных учреждений, американские модели образовательных учреждений.

Резюме: Автор останавливает свое внимание на том, что в настоящее время в системах среднего образования разных стран при сохранении, в той или иной степени, различий в области направлений, тем и педагогических приемов, в сфере базовых категорий и способов организации знаний, умений и навыков на различных уровнях образования и в разных типах учебных заведений выявляется, с одной стороны, тенденция к стандартизации, связанная с глобализационными процессами, а с другой – усиливается потребность в радикальных образовательных реформах.

Процесс глобализации усиливает потребность стран в радикальных образовательных реформах, а современное среднее образование для международных организаций, занимающихся вопросами образования, национальных министерств и экспертов в области образования все чаще становится средством решения многочисленных социальных проблем. В настоящее время в системах среднего образования разных стран, при сохранении, в той или иной степени, различий в области направлений, тем и педагогических приемов, в сфере базовых категорий и способов организации знаний, умений и навыков на различных уровнях образования и в разных типах учебных заведений выявляется, с одной стороны, тенденция к стандартизации, связанная с глобализационными процессами, а с другой – усиливается потребность в радикальных образовательных реформах.

Прежде, чем перейти к характеристике модернизационных процессов, коснувшихся структуры различных звеньев общеобразовательной школы, необходимо отметить, что эффективность функционирования школьного образования на рубеже XX–XXI вв. вполне обоснованно начинает ставиться в пря-

мую зависимость от развития и расширения сети государственных дошкольных образовательных учреждений, а большинство стран мира приходит сегодня к пониманию чрезвычайной важности их развития и огромного влияния на последующее школьное обучение.

Особую актуальность проблема укрепления преемственной связи между двумя основополагающими звеньями общеобразовательной системы – дошкольным воспитанием и начальной школой – получила в многочисленных статистических исследованиях, проведенных международными организациями (в том числе ЮНЕСКО) в конце XX в., которые показали, что посещение ребенком дошкольного учреждения увеличивает его шансы на дальнейшее успешное обучение. Поэтому государственные дошкольные образовательные учреждения вполне закономерно начинают представлять собой значительный резерв в подготовке детей к систематическому обучению. Росту числа дошкольных учреждений, кроме того, способствует и ряд других существенных факторов: все большая активность женщин, новые функции семьи, усложнившаяся проблема адаптации ребенка к современным условиям жизни и обучения.

В странах Западной Европы идея целесообразности как можно более раннего использования потенциальных познавательных, творческих и иных возможностей ребенка при его подготовке к школе была успешнее всего реализована во Франции, занимающей одно из первых мест в мире по охвату детей дошкольным воспитанием (А. Н. Джуринский, А. И. Писарева). Здесь на начало 90-х гг. была самая продолжительная (сроком в 3–4 года) дошкольная подготовка и самый высокий уровень охвата ею детей. Французские детские сады – «материнские школы» – рассчитаны на детей 2–5 лет и фактически работают в сходном с начальной школой режиме, а старшая группа детского сада (дети 4–5 лет) как бы слита с первым годом обучения в начальной школе – подготовительным классом. За 30 лет контингент воспитанников «материнских школ» увеличился в 2 раза; в начале 90-х гг. их посещали более 83% детей. Отметим при этом, что перспективы развития дошкольного (и любого другого) образования не могут быть одинаковыми в прединдустриальных, индустриальных и постиндустриальных странах.

Далее обозначим некоторые аспекты эволюции структуры системы начального и среднего образования.

Наиболее типичной среди основных проблем мировой школы до начала 70-х гг. являлась проблема сортировки учащихся, т. е. ее селективная в функциональном отношении роль. В США начальная школа с 4–6-летним сроком обучения делилась на «быстрые», «средние» и «медленные» группы по признаку успеваемости, в Англии и ФРГ происходило традиционное «предопределение» вида образования для перехода детей по окончании 4-го класса в раз-

ноуровневые школы трех типов: грамматические, средние современные, среднетехнические (Англия), гимназии, реальные или основные школы (ФРГ).

Проведенные в 70-е гг. реформы являли собой попытку упрощения правил перехода в среднюю школу: в Англии уже более 70% школьников поступают в объединенную школу, в ряде земель ФРГ срок обучения в начальной школе продлен еще на два года за счет так называемых «стимулирующих классов» (5-й и 6-й годы обучения). Целью реформ в данном случае являлась попытка решения проблемы сортировки учащихся по интеллектуальным, материальным и иным признакам.

Сегодня можно утверждать, что предпринятые меры особо впечатляющих результатов не дали, о чем свидетельствуют результаты сравнительных исследований более позднего периода: стремление покончить с социальной детерминацией при получении образования не принесло успешных результатов, а гарантия права на образование по-прежнему осталась актуальной в связи с социальным неравенством учащихся (А. Н. Джуринский).

Показательно, что страны Центральной и Восточной Европы в указанный период, напротив, имели опыт создания начальной школы (младшие классы с длительностью обучения в 3–4 года с одним учителем), не выделяющейся в самостоятельное звено, а представляющей собой первую ступень единой неполной средней школы. На данной структуре сказалась, в первую очередь, идея эгалитаризма и единообразия, согласно которой каждый ребенок может попасть в любую школу (А. М. Лейко). Указанная идея до конца 80-х гг. была официальной доктриной школьной политики в странах Центральной и Восточной Европы и в значительной мере в Японии.

Характеристика аналогичной ситуации в развивающихся странах, безусловно, не выдерживает сравнения со странами развитыми, поскольку для этих стран в настоящее время по-прежнему актуальной остается проблема ликвидации неграмотности, что в значительной мере определяется степенью охвата детей начальным образованием, а также проблема роста экономических трудностей. К примеру, в странах Африки на долю учащихся начальных школ из общей численности обучающихся во всей системе образования в 80-е гг. приходилось 80% (против 90,6% – в 70-е гг.). Индия в 90-е гг. насчитывала 51,8% неграмотных в возрасте 15 лет и старше, что составило 29,1% населения страны. В Пакистане, Саудовской Аравии, Судане, Кении, Уганде, Мозамбике и др. до сих пор отсутствуют законы об обязательном начальном образовании.

Среди характерных черт структуры системы среднего образования на Западе в середине прошлого столетия большинство исследователей выделяет следующие: отсутствие единства (неравноценность статусов, содержания, уровней образованности, перспектив дальнейшего обучения и социального

устройства); дуализм, основой которого являлось наличие двух ведущих направлений – академического, в основе которого лежала модель гуманитарной подготовки, включающей изучение классических языков, и практического, предполагающего обучение конкретным профессиям; антидемократические принципы организации при отборе на раннем этапе обучения, при распределении по каналам образования, при создании условий и возможностей для учебы.

В восточноевропейских странах в период функционирования единой общеобразовательной неполной средней школы в качестве обязательного базового звена школьной системы с 7–8-летним сроком обучения были ликвидированы тупиковые школы и социальные барьеры на пути к высшему образованию. Отметим, что в СССР, по оценке экспертов, образовательная политика государства (поддерживаемая значительной частью общества) была направлена на достижение идеи всеобщего среднего образования, доминирующими компонентами которого являлись естественнонаучные знания и фундаментализация, в результате чего российская система среднего образования, при всех ее издержках, в течение многих десятилетий оставалась конкурентоспособной. Подобных взглядов придерживаются сегодня многие российские педагоги и ученые, среди которых В. А. Садовничий, В. И. Арнольд, А. А. Шелепин, Ю. И. Дик, М. В. Рыжаков, С. Егоров, Р. Вендровская, Н. Никандров, А. Владимирова, Н. Акинфиева и др.

Формирование национальных моделей образования в развивающихся странах происходило по образцу метрополий. К примеру, во многих странах Африки школы создавались под влиянием образовательных систем Англии, Франции, Испании, Португалии, Бельгии. В результате сегодня во многих странах «третьего мира» национальные формы образования по-прежнему остаются неразвитыми, организация системы образования от детского сада до вуза копирует западные модели, структура образовательных учреждений построена по иностранным образцам, в то время как связь между степенью индустриализации страны и функционированием ее образовательных учреждений, по оценкам международных экспертов, остается довольно слабой (А. Бенавот). В связи с этим весьма своевременными и обоснованными представляются выводы некоторых современных западных аналитиков о корреляции между степенью индустриализации страны и строением и функционированием ее образовательной системы в качестве необходимого условия выхода из кризиса образования (П. Скотт). Отсутствие указанной корреляции является в настоящее время весьма характерным для большинства развивающихся стран. К примеру, в Тунисе реформой 1993 г. в качестве приоритетных знаний, которые даже названы «стратегическими», провозглашаются основы гражданского права.

К концу 70-х гг. на Западе объединенные усилия специалистов были направлены на поиски новой модели средней школы, обеспечивающей свободный доступ к полноценному образованию в полном объеме и в то же время предоставляющей всем возможность профессионального обучения. В указанный период была создана новая модель среднего звена, состоящая из двух ступеней и подразделяющаяся на общее (в объеме неполной и полной средних школ) и профессионально-техническое образование. Данная модель выделяется исследователями в качестве наиболее распространенной структуры западных школ, начиная с конца 70-х гг. и до настоящего времени.

Первая ступень среднего образования (неполные средние школы) предполагает период обязательного обучения, в течение которого учащимся дается базовая подготовка в объеме знаний, необходимых для социальной адаптации. На второй ступени либо продолжается общее, либо вводится профессиональное обучение, в некоторых случаях начинается непосредственно практическая деятельность.

Через систему неполных средних школ проходит большинство учащихся, часть их завершает здесь общее образование. На первой ступени среднего образования после периода, в течение которого определяются возможности, способности, интересы учащихся, начинается дифференцированное обучение, существенно расширяющееся на второй ступени.

Во многих странах Западной Европы в 60–70-е гг. наибольшую популярность приобрели также объединенные школы, прототипом которых послужила американская всеохватывающая средняя школа, представляющая собой единое учебное заведение, состоящее из младшей (7–9 классы) и старшей (10–12 классы) средних школ. По окончании начальной школы обучения (6-ти или 8-летний срок) учащиеся продолжают обучение в средней школе (4-х или 6-летний срок). К 10 классу здесь также складывается система деления учащихся на потоки как форма дифференциации. Многообразие потоков соответствует различным учебным курсам, программам академического (ориентирующего на высшую школу), профессионального (направляющего на трудовую деятельность) и общего профиля.

Принципы организации подобных школ в Западной Европе оказались во многом идентичными американским. К примеру, английская объединенная школа, в которую принимают из начальной 6-летней, представляет собой многопрофильное учебное заведение нескольких типов («сквозные», «колледжи 6 класса», «двухъярусные», «промежуточные» и др.) с широким выбором учебных предметов. В объединенных школах Англии в 1991 г. обучались 91,5% учащихся соответствующего возраста.

В Швеции была создана 9-летняя обязательная школа для учащихся 7–16 лет, а ранее функционирующие три типа школ второй ступени объединены в интегрированную гимназию.

Новым типом неполной средней школы во Франции стал коллеж (в США, Великобритании и других странах – колледж) – четырехлетнее учебное заведение для всех учащихся 11–15 лет, которые прежде могли обучаться в разных типах школ. 55% выпускников коллежа по его окончании попадают в полную среднюю школу (лицей).

В развивающихся странах среднее образование в большинстве случаев также представлено двумя уровнями общеобразовательной подготовки: неполными средними (первая ступень) и полными средними школами (вторая ступень). Преподавание здесь осуществляется в основном на языках бывших стран-метрополий: французском, английском, испанском или португальском.

Отметим, что для стран Центральной и Восточной Европы в настоящее время также характерно заимствование образцов строения и функционирования развитых стран, и в первую очередь США: это тенденция к децентрализации, разноплановости в постановке учебного процесса, отсутствие обязательных программ и единых требований к знаниям учащихся. По новым школьным законам вводится дифференциация обучения 4-го или 5-го класса основной школы. Срок обязательного обучения сокращается с 10 до 9 лет, а структура среднего обучения может иметь различные варианты. В целом создание новой модели среднего звена являло собой попытку решения проблемы обособленности и значительного расхождения между учебными программами; она была направлена на разрушение барьеров между ступенями обучения. Однако данная модель, отвечающая, с одной стороны, потребностям времени и в значительной мере расширяющая круг дисциплин, с другой – способствовала появлению целого ряда проблем. Во-первых, слишком рано начинающаяся во многих странах глубокая специализация обучения не позволила большому числу учащихся приобрести полное базовое образование. Во-вторых, антиэгалитаристский подход, основанный на идее плюрализма, вариативности и диверсификации общеобразовательной школы, за который выступают сегодня ведущие страны мира, не решил проблему доступа к образованию. Кроме того, среди основных проблем современной мировой школы многие ученые выделяют противоречие между относительным демократизмом школьных систем и социальными факторами получения образования, возникшее в результате регулярной оплаты родителями образовательных услуг при гарантии бесплатного обучения на уровне общего образования (А. Н. Джуринский). Если до начала 90-х гг. данная тенденция была характерна для большинства западных стран, то в настоящее время указанная проблема получила особое обострение

в России, в связи с чем отечественные педагоги (Б. Т. Лихачев и др.) высказывают недоумение по поводу узаконивания социального расслоения в российской сфере образования вместо заботливого сохранения государственной системы всеобщего основного и среднего образования.

В сфере полного среднего образования так же, как и в сфере неполного среднего образования, общей тенденцией проводимых образовательных реформ во многих странах является сегодня расширение дифференциации в процессе обучения. Во Франции дифференциация происходит в старших классах лицеев на многочисленных секциях и со специализацией по различным предметам. В шведской гимназии, состоящей из 22 отделений, специализация обучения достигается как за счет различия в уровне подготовки по традиционным школьным дисциплинам, так и путем включения в учебный план около 80 специальных профилирующих и практических предметов. В ФРГ активно создаются новые профили гимназий: с 70-х гг. к традиционно существующим типам (естественнонаучным, древних и новых языков) присоединяются экономические, технические, социальные, сельскохозяйственные, музыкальные. Кроме того, учащиеся данных школ получают право свободного выбора форм обучения: вместо традиционных классов и единого учебного плана разрабатываются программы, составленные из группы обязательных и необязательных предметов. Несколько типов лицеев (общий, гуманитарный, физико-математический, химико-биологический, классический) функционирует в настоящее время в Польше. В Чехии и Словакии с 1990/91 уч. г. гимназия из 4-летней стала 8-летней, и дифференциация в ней происходит по трем направлениям: естественнонаучному, общегуманитарному и технико-математическому, в отличие от Болгарии, где существует только два направления дифференциации – общественно-гуманитарное и естественно-математическое.

Аналогичные тенденции расширения дифференциации образования наблюдаются и в странах третьего мира.

Немаловажной особенностью нового типа полных средних школ является интеграция общего и профессионального образования за счет диверсификации программ. Принципы организации подобных учреждений, по мнению исследователей, также во многом идентичны американской всеохватывающей средней школе.

Интерес к созданию учебных заведений подобного рода был вызван в первую очередь тем, что в 80-е гг. из-за большого наплыва учащейся молодежи в полные средние школы и вузы произошло обострение проблемы трудоустройства. Поэтому, например, в ФРГ старшеклассники средних школ проявили повышенный спрос на приобретение двух видов образования (общего и профессионального в рамках одного учебного заведения) или просто перешли

в профессиональные школы. Интеграция общего и профессионального образования в рамках полной средней школы предполагает создание кадров с широким диапазоном приложения сил в трудовой сфере, обладающих профессиональной мобильностью, коммуникативностью, фундаментальными знаниями, владеющих иностранными языками, что является немаловажным в условиях глобальной экономической интеграции.

Первые учебные заведения, направленные на решение проблемы соединения обучения с производительным трудом, появились в 80-е гг. в ФРГ (колледжи), Франции (лицеи профессионального образования), Англии (городские технологические колледжи).

Немецкие колледжи – это специализированная старшая ступень (11–13 классы) полной средней школы (гимназии), предлагающая разнообразный выбор курсов, направлений, профилей, различных объем подготовки и уровень дипломов. В центре основного курса обучения находится избранная специальность, подготовка к которой начинается только после первого семестра. Из 25 предметов учащиеся, как правило, выбирают два из числа основных, к которым относятся родной язык, математика, естественнонаучные дисциплины, иностранные языки, педагогика, психология, социология, юриспруденция, экономика, медицина, техника, философия, искусство. Выбор предметов предполагает расширение гуманитарных знаний и общего кругозора на базе междисциплинарных связей. Однако в данном случае неизбежно возникает проблема перегрузки учащихся мелкими предметами, имеющими узкоутилитарные цели вследствие переориентации образовательной стратегии на прагматизм и параллельное снижение внимания к основам наук.

Профессиональная подготовка во Франции с начала 80-х гг. происходит в основном в стационарных государственных учебных заведениях – лицеях профессионального образования с продолжительностью обучения 2–3 года, в которых готовят квалифицированных рабочих и служащих на базе девятилетнего обучения. Положительным моментом данной структуры является наличие обязательного теоретического образования, тогда как овладение конкретной профессией происходит на производстве.

Современные образовательные реформы в странах Центральной и Восточной Европы, максимально используя зарубежный опыт, также пытаются решить задачу повышения уровня общеобразовательной подготовки. В связи с этим во все типы школ образовательными программами и законами об образовании в настоящее время вводятся дополнительные дисциплины и вносятся изменения в содержание и методы профессионального обучения и классификацию профессий и специальностей.

В то же время анализ тенденций развития специализированного обучения, наряду с базовым, свидетельствует о далеко не бесспорных путях достижения указанной цели. Проблеме размывания систематического полного базового образования, дающегося сегодня в большем, чем раньше, числе модификаций, посвящают свои работы многие отечественные и зарубежные исследователи. Большинство ученых при этом признает лидерство в сфере педагогических инноваций в первую очередь американской школы, как в структурной организации школьного образования, так и в области содержания учебных программ, заимствуемых мировой педагогикой и в особенности – российской (Б. А. Вульфсон, Е. Н. Михайлова, В. А. Садовничий, А. С. Панарин, Т. Н. Пискунова, Б. Т. Лихачев, А. М. Ушков и др.).

А. Н. Джуринский возникновение тенденции размывания систематического базового образования видит именно в модели американской всеохватывающей школы, которая начинает функционировать с начала 80-х гг. Несколько позже сходные тенденции возникают и в странах Западной Европы. При этом успехи японской школы, следующей по американскому пути развития после Второй мировой войны, объясняются автором как результат не только утверждения большого круга обязательных дисциплин в учебных планах и программах, но и сохранения национально-культурных традиций в процессе обучения.

В данном контексте вполне обоснованно звучат высказывания российских исследователей (Ю. И. Дик, М. В. Рыжаков), которые решающим фактором недостаточной эффективности американской всеохватывающей школы (и американского среднего образования в целом) считают низкий уровень качества образования в массовой школе США, ссылаясь при этом на результаты исследований американских педагогов, а также на данные Департамента образования США: «На начало 90-х гг. 23 млн молодых людей старше 18 лет практически неграмотны, 46 млн – едва умеют читать и писать. В решении указанной проблемы положительным фактором, оказывающим непосредственное влияние на эффективность школьного обучения, будет преодоление тенденции к переориентации современного образования с его общекультурным содержанием и фундаментальными основами на формирование конкретных практических навыков в определенной сфере.

Кроме того, дифференциация способствует обострению проблемы социального неравенства, так как школы при указанном процессе поставлены перед неизбежной сортировкой и классификацией учащихся по способностям и наклонностям. Следствием становится возрастающая разница образовательных возможностей, когда учащиеся имеют дело с неодинаковыми образовательными ресурсами, знаниями и объемом содержания. Соответственно воз-

растает разница и в результатах обучения, характере получаемых свидетельств или дипломов и последующем трудоустройстве.

Современная российская педагогическая наука дает неоднозначные оценки произошедшим и происходящим на Западе реорганизационным процессам, направленным на модернизацию системы массового среднего образования. Ряд исследователей характеризует их как демократизационные процессы, связанные с социальным прогрессом и ростом престижа государства, которые в конечном счете достигли определенных успехов (А. И. Писарева).

Другие полагают, что, к примеру, в США, несмотря на многочисленные реорганизационные процессы, в настоящее время по-прежнему существует дуалистическая система школ: одна – в богатых пригородах, другая – в крупных городах, где сконцентрировано небелое население: «Пригородные школы являются чисто академическими и готовят учащихся к поступлению в вузы, тогда как в крупных городах школы озабочены тем, как помочь школьникам получить работу после завершения учебы. Городские школы, где учится четвертая часть всех школьников, неблагоприятны для обучения и развития детей, причем за последние три десятилетия ситуация лишь усугубилась» (З. А. Малькова).

Адекватное представление о развитии системы среднего образования требует ее изучения в различных плоскостях, в связи с чем представляется целесообразным дать краткую характеристику сети учебных заведений, альтернативных массовым школам. Развитие подобных учреждений в первую очередь связано с утверждением права отдельных детей и подростков на особые условия обучения и индивидуальное развитие. К этой категории относятся дети плохо адаптирующиеся, с большим трудом преодолевающие бремя учебы, жесткую регламентацию, конкуренцию, напряженность школьного ритма, дети из социально неблагополучных семей, а также одаренные дети, нуждающиеся в особой атмосфере развития и специальной программе обучения.

В Европе сегодня накоплен достаточно большой опыт по созданию экспериментальных моделей среднего звена, являющихся альтернативными по отношению к массовой школе. Рассмотрим некоторые из них, получившие достаточное распространение в Западной Европе и США.

Одна из таких моделей – школа гуманистического обучения им. Дж. Мьюра (США, штат Калифорния), базирующаяся на идеях гуманистической философии и ставящая целью обучение, направленное на самостоятельность и социальную ответственность при формировании критического мышления, на решение учащимися различных проблем в процессе познания, а также на развитие творческих навыков, исследовательских методов и совершенствование коммуникативных способностей.

Достаточно широкое распространение в странах Западной Европы получила концепция вальдорфской школы (или школы Р. Штайнера), по модели которой работают учебно-воспитательные учреждения в 25 странах мира (в том числе и в России). Данная педагогическая концепция, разработанная в начале 20-х гг. Рудольфом Штайнером на основе религиозно-философского (антропософского) учения, направлена на духовное развитие личности ребенка, раскрытие его способностей с помощью системы особых упражнений в процессе изучения определенных учебных предметов с использованием соответствующей методики и организации школьной жизни в целом. В процессе формирования личности первостепенное внимание уделяется трудовому (ремесленнический) и художественному (музыкальный, театрализованный) аспектам. Учащиеся вальдорфской школы получают дифференцированное (в 9–12 классах) по интересам и склонностям среднее образование, лишенное строгой учебной и административной регламентации сверху. Здесь отсутствуют стабильные учебные планы, программы и учебники. Кроме того, эта школа работает без оценок, второгодничества и отчислений за неуспеваемость. На старшей ступени, как и в рассмотренной выше модели полной средней школы, начинается дифференциация учебных дисциплин в соответствии с индивидуальными способностями и предпочтениями ученика. Краеугольный камень вальдорфской педагогики – идея основного (классного) учителя, несущего ответственность за свою работу и являющегося гарантом целостности педагогического процесса.

Не меньшую популярность в мировой педагогической практике получила так называемая модель продуктивной школы, направленная на повышение эффективности существующей системы среднего образования. В 1983 г. в Нью-Йорке была открыта первая из таких моделей – «Город-школа», основным контингентом которой стали «неблагополучные» дети разного цвета кожи. Основой образовательного процесса в данных школах является трудовая деятельность на практических местах. В ходе разработок, начиная с 1991 г., была создана Международная сеть продуктивных школ.

Зарождение «Города-школы» в конце 60-х гг. в США было ответом на общую кризисную ситуацию в стране, когда в чреватой взрывом социальной атмосфере педагоги и учащиеся поставили вопрос о повышении эффективности существующей образовательной системы. Вместе с тем для данной модели характерны как положительные моменты, так и отрицательные. Среди отрицательных – приоритет практического опыта над академическим обучением; к несомненно положительным можно отнести принцип совокупного создания всеми общего продукта, а также равенство всех в общей деятельности.

Во Франции в качестве одного из проектов продуктивного обучения получает распространение сеть частных школ нетрадиционного типа, целью со-

здания которых явилось предотвращение миграции молодежи в города. В настоящее время процесс развития данных школ включает немало попыток решения проблемы связи теории и практики. Указанная форма образовательной подготовки опирается на многие профессиональные сферы.

В Дании сеть продуктивных школ возникла в 70-е гг. в период роста безработицы среди датской молодежи, не окончившей образование. Сегодня это независимые учреждения, финансируемые государством, которое оплачивает каждое занятое место в течение года. Работая без общего расписания и выдачи диплома, датские продуктивные школы стремятся в первую очередь учитывать нужды молодежи, предлагая интересующие их новые виды образовательных услуг. Положительным моментом данной структуры школ является соединение традиций и ценностей общего образования в Скандинавии с принципами демократии и методами индивидуального обучения ремеслу, что и является, вероятнее всего, залогом их успешного функционирования.

В Германии аналог продуктивной школы – школа Вильгельма Буша, функционирующая с 1996 г. Одной из важнейших целей экспериментальной деятельности педагогов и ученых является здесь оказание помощи молодым людям, входящим в мир профессии, в результате чего в учебное расписание включаются те или иные работы в школьной фирме (к примеру, школьная фирма по ремонту велосипедов).

Подводя итог, отметим, что разнообразные пути реорганизации школьных образовательных систем в целом направлены на достижение общей цели – обеспечить качественное обучение и максимально удовлетворить индивидуальные запросы и потребности личности. Классно-урочная традиционная школа, занимаясь передачей знаний и культурных норм, научить всех одинаково успешно не может, что и является ее постоянной проблемой. Продуктивное образование, готовое взять на себя отторгнутую традиционной школой группу, в определенной мере способствует снятию социальной напряженности, однако проблема повышения качественного уровня образования молодых людей при этом остается по-прежнему нерешенной.

В целом наиболее существенным недостатком рассмотренных моделей продуктивного обучения является переориентация стратегии школьного образования на развитие, наряду с базовым, специализированного (профильного) обучения, приспособленного к требованиям рынка и нанимателей и связанного главным образом с прикладным, профессиональным обучением, предполагающим значительное снижение уровня подготовки школьников в области академических дисциплин, и, как следствие, с невозможностью продолжения образования на более высокой ступени. Наиболее приемлемый путь развития продуктивного образования в данном контексте – введение его способов и методов

(в разумных пределах) в качестве дополнения к обычному обучению в общеобразовательной школе старшей ступени.

Что касается проблемы эффективности структурных преобразований в массовой средней школе, которые неизбежно влекут за собой изменения и в содержании, то задачу преобразований необходимо решать в четкой координации общенаучного и специализированного (профилированного) факторов в ходе процесса обучения. В данном случае процессы модернизации должны учитывать тот факт, что среднее образование в любой стране является единственным этапом, на котором все граждане без исключения имеют возможность систематического освоения фундаментальных знаний, объясняющих на доступном уровне основы мироздания (Ю. И. Дик, М. В. Рыжаков). Кроме того, формы образования (в том числе школьного), являющегося важнейшим механизмом трансляции и воспроизведения культурных ценностей, должны быть детерминированы спецификой культурного мира конкретной страны, сохраняя картину мира, свойственную данному культурному сообществу.

Литература

1. Андерсен Г., Расмуссен П. Модель датских продуктивных школ // Школьные технологии. 1999. № 4.
2. Беем И., Шнейдер Й. (директоры Института продуктивного обучения в Европе). Продуктивное обучение: слагаемые системы // Школьные технологии. 1999. № 4.
3. Бенавот А. Критический анализ сравнительных исследований // Перспективы. 2003. № 1.
4. Владимирова А., Акинфиева Н. Современное образование: политика выживания или развития? // Alma Mater. 2001. № 10.
5. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика. М., 1998.
6. Дик Ю. И., Рыжаков М. В. Проблемы и перспективы естественно-математического образования в средней школе России // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 2.
7. Загвоздкин В. Общечеловеческое образование, или суть и смысл вальдорфской педагогики // Директор школы. 2000. № 1.
8. Лейко Л. М. Участие А. П. Пинкевича в разработке вопросов социалистической системы народного образования // Проблемы воспитания в истории советской и зарубежной педагогики. М., 1982.
9. Малькова З. А. США: поиски решения стратегической задачи школы // Педагогика. 2000. № 1.
10. Проект программы реформ в области образования президента США Дж. Буша // Народное образование. 2002. № 8.

11. Садовничий В. А. Стенограмма парламентских слушаний на тему: «Содержание стандарта общего образования» // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 6.
12. Borowicz R. Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie. Warszawa: PWN, 1983.
13. Giroux Henry A. Teachers as intellectuals. Massachusetts, 1988.
14. Quelles hommes et quelles femmes former pour l'entreprise de demain? Previsions de qualifications l'an 2000. P., 1985.
15. Ratus B. Cele wychowania okresu demokracji parlamentarnej // Nowa szkola. 1990. № 5/6.
16. Remy R. United States Government. Democracy in Action. Lake Forest, 1993.
17. Richter M.N. University Scientists as entrepreneurs // Academic Labor markets and careers. N. Y., 1988.
18. School and Quality. An International Report. Paris, 1989.
19. Szymanski M. Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogolnoksztalcacym. Warszawa: PWN, 1988.

КОНСУЛЬТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ

УДК 378.12
ББК Ч 448.1–42

КОНКУРСНЫЙ ОТБОР ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: НЕКОТОРЫЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ

А. А. Асеева

Ключевые слова: конкурсный отбор, вакансии, высшее учебное заведение, Трудовой кодекс, трудовые отношения.

Как известно, заключению трудового договора с преподавателем вуза предшествует конкурсный отбор, который в настоящее время проводится в соответствии со ст. 332 Трудового кодекса Российской Федерации. Процедура проведения конкурса определена Положением о порядке замещения должностей научно-педагогических работников в высшем учебном заведении России от 26 ноября 2002 г. Рассмотрим процедурные аспекты конкурса и попытаемся определить, есть ли основания считать конкурсное избрание преподавательского состава вузов необходимым в современных условиях.

Конкурсный отбор объявляется ректором (проректором), кроме того, конкурс может быть объявлен руководителем филиала в соответствии с п. 3 указанного Положения. Объявление о конкурсе помещается в периодической печати или других средствах массовой информации не менее, чем за два месяца до его проведения. В Положении от 26 ноября 2002 г., как и в предшествовавшем Положении о порядке замещения должностей профессорско-преподавательского состава от 6 августа 1999 г., не определено, о каких конкретно печатных изданиях идет речь. Это приводит к тому, что информация о проведении конкурса не доходит до потенциальных претендентов на участие в конкурсе, так как информация о нем часто помещается лишь в вузовской газете, что создает невозможность проведения конкурса в полном смысле этого слова, и в конкурсе реально могут участвовать лишь преподаватели, работающие в данном вузе.

Кроме того, Положение не определяет содержательные составляющие текста объявления о конкурсе. На практике текст объявления содержит усло-

вия проведения конкурса, в том числе квалификационные требования к претендентам.

Срок подачи заявления на участие в конкурсе составляет один месяц со дня опубликования объявления. Положение предусматривает возможность отказа в приеме заявления в случаях пропуска срока подачи заявления и несоответствия претендента квалификационным требованиям по соответствующей должности. Претенденты имеют право ознакомиться с Положением о порядке замещения, с квалификационными требованиями, коллективным договором, кроме того, они имеют право присутствовать на заседании кафедры и Ученого совета при рассмотрении их кандидатур. Таким образом, можно сделать вывод, что присутствие претендентов при обсуждении кандидатур не является обязательным, а отсутствие претендентов не может создавать препятствие при прохождении конкурса.

В процессе подготовки конкурса важное место отведено кафедрам, так как до рассмотрения кандидатур на Ученом совете соответствующая кафедра выносит рекомендации по каждой кандидатуре. Данное требование не вызывает сомнений в отношении претендентов, работающих в вузе, но в отношении претендентов, желающих работать в данном вузе, возникает сомнение относительно возможности дать рекомендации по таким кандидатурам, так как характеризовать преподавателя в данном случае можно лишь по формальным показателям, что исключает возможность определения реальных деловых качеств, несмотря на то, что кафедра вправе предложить претендентам прочесть пробные лекции или провести другие виды учебных занятий.

В соответствии с п. 7 успешно прошедшим конкурсный отбор считается претендент, получивший путем тайного голосования наибольшее число голосов членов Ученого совета, но не менее половины плюс один голос от числа принявших участие в голосовании при кворуме не менее 2/3 списочного состава Ученого совета. Положение предусматривает решение проблемы при получении равного количества голосов. Исходя из общего правила, претендент, не набравший требуемого количества голосов, является не прошедшим конкурсный отбор. Однако, как это ни странно, при получении равного количества голосов проводится повторное голосование на том же заседании Ученого совета. Можно предположить, что результаты повторного голосования будут подведены под желаемый результат. Такой подход представляется не соответствующим задачам конкурса.

Положение не исключает ситуаций, когда на конкурс не подано ни одного заявления или ни один из претендентов не получил более 50% голосов. В таких случаях конкурс признается несостоявшимся.

Поскольку образовательный процесс имеет свои временные рамки в течение календарного года, то это обстоятельство должно учитываться при организации проведения конкурса. На практике конкурсный отбор, как правило, проводится в конце каждого семестра. Конкурс может проводиться в любое время в течение учебного года при наличии вакантных должностей.

Представляется, что Положение от 26 ноября 2002 г. определяет процедуру прохождения конкурсного отбора достаточно схематично, не включая некоторых как содержательных, так и процедурных аспектов. Это дает основание полагать, что на уровне вуза требуется принять локальный акт, определяющий порядок проведения конкурсного отбора непосредственно в вузе, хотя такое требование не содержится в Положении о порядке замещения.

Сравнивая порядок проведения конкурсного отбора по должностям профессорско-преподавательского состава вуза по Положению от 26 ноября 2002 г. с ранее действовавшим Положением от 6 августа 1999 г., можно сделать вывод, что принципиальных изменений в порядке организации и проведения конкурса не произошло, процедура конкурсного отбора фактически осталась в прежнем виде. Но по содержанию Положение о порядке замещения от 26 ноября 2002 г. имеет свои особенности, отличающие его от действовавшего до недавнего времени и которые существенно повлияют на организацию образовательного процесса с точки зрения кадрового обеспечения высшей школы. К таким особенностям следует отнести: 1) Положение направлено на устранение противоречий с Трудовым кодексом; 2) Положение не рассматривает основания прекращения трудовых отношений с педагогическими работниками вузов, так как эти основания достаточно четко регулируются ТК РФ; 3) Положение не содержит примерной формы трудового договора с педагогическими работниками, так как при заключении трудового договора следует руководствоваться ст. 57 ТК РФ, определяющей содержание трудового договора и носящей общий характер; 4) Положение, устраняя противоречие с ТК РФ, который определил, что все должности научно-педагогических работников замещаются по конкурсу, не предоставляет ректору права приема на работу указанных категорий работников.

Таковы теоретические аспекты проведения конкурсного отбора в высших учебных заведениях. Но представляется необходимым проанализировать реальную ситуацию, имеющую место в вузах при проведении конкурсного отбора.

Как отмечал А. М. Прудинский, «сложившийся порядок проведения конкурса на замещение вакантных должностей профессорско-преподавательского состава вузов не всегда является эффективным, так как нередко сводится к избранию тех лиц, кандидатуры которых были заранее определены руковод-

ством кафедры вуза. ...Конкурсы на замещение вакантных должностей чаще всего объявляются под известных кандидатов, прием которых на работу заранее предрешен» [5, с. 60].

Современная же ситуация гораздо хуже. Конкурсы носят практически всегда и везде исключительно формальный характер, так как необходимость их проведения определена лишь фактом истечения сроков трудового договора работающих преподавателей. Кроме того, в настоящее время очень остро обозначилась проблема кадрового обеспечения высшей школы: низкий уровень оплаты труда привел к оттоку квалифицированных специалистов из системы образования (особенно преподавателей технических специальностей); наметилась тенденция старения преподавательских кадров, так как молодых преподавателей не привлекает перспектива работы с низкой оплатой труда; в образовательном процессе участвуют в значительной степени преподаватели-совместители, а нередко преподаватели, не имеющие достаточного опыта и знаний; есть и случаи привлечения к образовательному процессу преподавателей техникумов, колледжей и даже школ, что является вынужденной мерой – квалифицированных специалистов-преподавателей не хватает; многие преподаватели вынуждены работать на пределе возможного, выполняя объем учебной нагрузки в пределах двух и даже трех ставок.

Несмотря на очевидное преимущество конкурсного подбора преподавательских кадров в высшей школе при наличии реально существующего высокого социального статуса преподавателя вуза, вызывает сомнение необходимость проведения конкурса в сложившейся в высшей школе ситуации кадрового обеспечения.

Представляется, что конкурсный отбор является определенным тормозом в решении кадровых проблем, возникших в вузах в последние годы. Конкурс перестал быть конкурсом как таковым, так как в системе высшего профессионального образования возникла серьезная кадровая проблема. Никакого конкурса не проводится – выбирать не из кого. Фактически, вместо конкурса имеет место переизбрание на должность, а точнее аттестация преподавательских кадров. Такова реальная ситуация, и с этим необходимо считаться.

Представляется, что необходимо отказаться от проведения такого конкурсного отбора по вышеизложенным причинам, либо предоставить право вузам в соответствии со ст. ст. 32, 53 Закона Российской Федерации «Об образовании» самостоятельно определять порядок подбора преподавательских кадров. Идея предоставления вузам самостоятельности при подборе кадров в полном объеме в свое время была высказана А. М. Прудинским. Кроме того, он указал, что «усилия работников вузов, задействованных в проведении конкурсной процедуры, материальные затраты, которые вуз вынужден при этом

нести, далеко не во всех случаях оправдывают те цели, ради которых конкурсы проводятся» [5, с. 59–60].

В последние годы в вузах сложилась практика заключения трудового договора с преподавателем сроком до одного года в силу предоставлявшегося ректору такого права в соответствии с п. 20 действовавшего до недавнего времени Положения о порядке замещения должностей от 6 августа 1999 г. Такой порядок указанным Положением определялся как конкурс документов. Обязательным условием для заключения такого договора являлось согласие преподавателя. Если преподаватель желал продолжать трудовые отношения, то ему необходимо было пройти процедуру конкурсного отбора, а в случае избрания на должность с ним заключался трудовой договор сроком до 5 лет. При этом работу на условиях срочного трудового договора, предшествующую прохождению конкурса, можно было рассматривать как «своеобразный испытательный срок» [5, с. 72].

Думается, что такой порядок устраивает и работника (преподавателя) и работодателя (высшее учебное заведение). Однако, если сопоставить сложившуюся практику с Трудовым кодексом РФ, становится очевидным явное противоречие между действующим Положением о порядке замещения должностей профессорско-преподавательского состава, предоставляющим ректору право заключения трудовых договоров с преподавателями на срок до одного года в случаях, установленных этим Положением и ст. 332 ТК РФ, определяющей, что замещение всех должностей научно-педагогических работников в высшем учебном заведении производится по трудовому договору, заключению которого предшествует конкурсный отбор, а из текста ст. 332 ТК РФ не усматривается возможность заключения трудового договора с научно-педагогическими работниками иначе, как путем прохождения конкурсного отбора или процедуры выборов. Именно поэтому Положение от 26 ноября 2002 г. не предоставляет ректору права заключать трудовые договоры с преподавателями без проведения процедуры конкурсного отбора даже в случаях открытия новых вузов, до начала работы Ученого совета, при согласии преподавателя сроком до одного года, при приеме на работу штатного совместителя и других.

Данное изменение, несмотря на то, что оно произведено в соответствии с требованиями ТК РФ, безусловно, отрицательно отразится на организации учебного процесса в вузе, так как такая постановка вопроса не позволит оперативно решать вопросы кадрового обеспечения образовательного процесса и приведет к серьезным проблемам с привлечением на работу преподавательских кадров – ни для кого не секрет, что кадровая проблема реально существует в высшей школе.

В образовательном процессе высших учебных заведений участвует значительное число преподавателей-совместителей, а необходимость прохождения ими конкурса вызовет отказ определенной части преподавателей от участия в конкурсе, что и приведет к необеспеченности квалифицированными специалистами образовательного процесса. Совершенно очевидно, что возможность работы на условиях почасовой оплаты труда не решит кадровой проблемы в полном объеме. В связи с этим представляется, что законодатель не владеет достоверной информацией о реальной ситуации, существующей в высшей школе. С одной стороны, попытка законодателя построить идеальную модель подбора научно-педагогических кадров в вузе является позитивной, но, с другой стороны, не учитывать реалии нельзя, ведь в высшей школе на современном этапе достаточно проблем, которых в связи с принятием нового Положения о порядке замещения должностей научно-педагогических работников от 26 ноября 2002 г. становится еще больше.

Анализируя реальную ситуацию, сложившуюся в высшей школе, и учитывая требования, предъявляемые к высшей школе сегодня, и поставленные перед системой высшего и послевузовского профессионального образования задачи, представляется, что целью правового регулирования труда педагогических работников высшей школы является создание режима наибольшего благоприятствования.

Одним из первых шагов на пути создания такого режима видится в отмене конкурсного избрания на должности преподавательского состава вузов, что соответствует основополагающей идее трудового права – преимущественного заключения трудового договора на неопределенный срок и позволит уйти от необходимости заключения срочного трудового договора. Заключение трудового договора на неопределенный срок, безусловно, отвечает интересам преподавателей. Такой договор позволит преподавателям работать в более комфортных условиях, создаст необходимые условия для реализации творческих возможностей преподавательского состава, так как конкурс, каким бы он ни был, вносит элемент нервозности в преподавательскую деятельность.

Поскольку конкурсное избрание на должность осуществляется традиционно и фактически трансформировалось в аттестацию, представляется возможным заменить конкурс аттестацией и закрепить это на законодательном уровне. Аттестация вполне отвечает интересам и работодателя (учебного заведения), так как стимулирует преподавателей на качественное выполнение своих трудовых обязанностей, и работников (преподавателей), так как исключает необходимость заключения срочных трудовых договоров с преподавателями, что, в свою очередь, благотворно повлияет на образовательный процесс, на психологический климат в коллективе преподавателей, а это немаловажно.

Аттестация преподавательских кадров в высшей школе органично вписывается в смысл ст. 81 подп. б п. 3, в соответствии с которым работник может быть уволен в связи с несоответствием занимаемой должности вследствие недостаточной квалификации, подтвержденной результатами аттестации.

Отказ от проведения конкурсного отбора преподавательских кадров представляется надежным способом защиты трудовых прав преподавателей вузов. Такая постановка вопроса, кроме того, лишает возможности руководству высшего учебного заведения сводить счеты с неугодными преподавателями, что, к сожалению, тоже имеет место в реальной вузовской жизни.

Совершенно очевидно, что конкурсный порядок подбора кадров ставит в неравное положение педагогических работников вузов по сравнению с другими педагогическими работниками, а также с работниками вообще. Представляется, что отказ на законодательном уровне от такого порядка подбора кадров соответствует конституционным подходам к реализации права на труд. Думается, что в современных условиях нет объективной необходимости ставить огромную армию преподавательских кадров страны в неравное с другими гражданами положение при реализации одного из основных конституционных прав.

Литература и нормативные источники

1. Конституция Российской Федерации.
2. Трудовой кодекс Российской Федерации.
3. Положение о порядке замещения должностей профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений высшего профессионального образования Российской Федерации от 06.08. 1999 г.
4. Положение о порядке замещения должностей научно-педагогических работников в высшем учебном заведении Российской Федерации от 26.11.2002 г.
5. Прудинский А. М. Правовое регулирование труда работников высшей школы. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1996.

АКТУАЛЬНЫЕ ДИСКУССИИ

УДК 378.14: 53
ББК 74.58

К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕГРАЦИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ЗНАНИЙ

В. С. Идиатулин

Ключевые слова: естественнонаучное образование, педагогическая интеграция, научная интеграция, дифференциация учебных дисциплин.

Резюме: Статья посвящена актуальной проблеме интеграции содержания образования. Автор сопоставляет проблемы педагогической и научной интеграции, выявляет центральное противоречие высшей школы между необходимой интеграцией и объективно существующей дифференциацией дисциплин, намечает пути решения проблемы интеграции на понятийном, методологическом и деятельностном уровнях.

К перспективным направлениям совершенствования содержания высшего образования относят педагогическую интеграцию учебного знания. Изучаемые дисциплины формально разобщены в учебных планах вузов, понятийно-терминологический аппарат неоправданно различается даже в близких областях знания, используемая символика взаимно не увязана. Обучаемые испытывают затруднения при одновременном или последовательном изучении таких учебных дисциплин. Надежды на развитие межпредметных связей на практике плохо себя оправдывают. Наиболее интенсивными оказываются горизонтальные связи, которые воплощаются в учебной деятельности, но они почти неуправляемы – отсутствует практическая возможность воздействия на связи, затруднено их совершенствование, упрочение и устойчивость, велико влияние субъективного фактора. Поддержание таких связей требует непрекращающихся усилий и пока не является естественным процессом для системы образования. Не удастся закрепить даже связи математики и физики в учебном процессе вуза в единой программе физико-математической подготовки. Она оказывается организационно, методически и методологически не поддержана, что, по-видимому, носит принципиальный характер – не напрасно во многих курсах общей физики излагается необходимый материал математики, а для теоретической физики это вообще характерно, иначе удовлетворить потребность в необходимом знании было бы невозможно.

Объединение естественнонаучных знаний в единую картину мира [10] возможно при осознании и усвоении фундаментальных закономерностей природы как основы единства учебного знания. Исторически сложившаяся структура обособленных учебных дисциплин, каждая из которых независима от других и создает свою картину мироздания, оставляет возможность только стихийного объединения учебных знаний в сознании обучаемых. Такая блочная гетерогенная интеграция может быть названа многопредметной [6]. Ее перегруженность учебной информацией и низкая эффективность неоднократно отмечалась в педагогических исследованиях [12]. Стихийной интеграции естественнонаучного знания способствует его востребованность как общепрофессиональными (общинженерными), так и специальными дисциплинами. Это обстоятельство отсутствует на уровне общего и оказывается ведущим для высшего профессионального образования. Появляется поле учебной деятельности, использующее результаты предшествующего обучения, включающего и естественнонаучную подготовку, одним из детерминирующих факторов содержания которой оно является. Целостная концепция междисциплинарной интеграции разработана авторами работы «Высшая школа XXI века: проблема качества» Н. Чебышевым и В. Каганом [21]. Суть ее в том, что любая познавательная и профессиональная проблема является полидисциплинарной, она требует анализа и построения решения с позиции каждой из связанных с ней дисциплин и последующего объединения дисциплинарных решений в целостную картину. Последнее рассматривается как определяющий критерий практической реализации междисциплинарной интеграции и востребованности дисциплины. Отсюда вытекают целевые функции разных групп учебных дисциплин. Для фундаментальных (в т. ч. естественнонаучных) дисциплин необходимо обучение исследованию целостного решения реальной или модельной профессионально значимой проблемы средствами этих дисциплин, что идейно близко к контекстному обучению [2].

Интеграция естественнонаучных дисциплин становится естественным процессом при появлении особой предметной области интегрированных наук. Исследование строения атомов и молекул и кинетики химических реакций физическими методами породило самостоятельную науку – химическую физику, а теоретической основой химических технологий, выясняющей механизмы явлений, стала физическая химия. Физические процессы Земли изучает геофизика, а ее химический состав геохимия. Структурами биосистем и физическими процессами в них занимается биофизика, а химическими процессами – биохимия. Свои предметные области получили биогеография и биогеохимия. Из подобного перечня следует выделить эмерджентные науки и учебные дисциплины, которые охватывают большую часть предметных областей интегрируемых

наук, впитывают их идеи, методы и понятия, вырабатывая на их основе более емкие и общие, свой метаязык. Таковы кибернетика и информатика, изучающие закономерности процессов управления и передачи информации в технических, биологических и социальных системах; общая теория систем Л. Берталани и тектоника А. А. Богданова, постигающие изоморфизмы физических, биологических и социальных закономерностей, а также синергетика, которая изучает общие законы процессов самоорганизации в сложных системах.

Основное требование к курсу информатики – дать практические навыки пользователя, казалось бы, открывает пути ее интеграции с любой естественнонаучной дисциплиной. В учебный процесс широко внедряются компьютерные курсы, содержащие текстовый и графический материал, таблицы, схемы, формулы, рисунки. Для привлечения и концентрации внимания используются цветная графика, мультипликация, видеодемонстрации, дидактические компьютерные игры как средство обучения, диагностики и тренажа. Выступая и в качестве базы данных – источника информации, и как кодирующее устройство, компьютер позволяет увеличивать ее избыточность путем тривиального повторения или толкования [13]. Однако проблема создания обучающих программ остается открытой, пока компьютеры выступают в качестве демонстраторов или интерпретаторов фактов. С точки зрения познания никакой компьютер не заменит наблюдаемый процесс, непонятное на предметном языке останется не понятым и на языке компьютера. Интерес к работе с компьютером остается чисто внешним, его возможности не используются из-за методической незавершенности программного обеспечения, подчиненность логике программы не способствует развитию мышления. Обучающие компьютерные системы должны обладать алгоритмической структурой для логически и когнитивно обоснованной подачи учебного материала, методического отбора упражнений. Они призваны регулировать учебный процесс в режиме обратной связи для индивидуализации усвоения на требуемом уровне. Во многих случаях использование компьютеров в учебном процессе оказывается экономически и дидактически неэффективным, тот же результат может быть получен ценою меньших затрат другими средствами. Для всех дисциплин, кроме информатики, работа с компьютером должна быть не самоцелью, а средством обучения, возможности компьютера шире принтера и калькулятора. Его обучающая и контролирующая функции ограничены такими жестко формализованными дисциплинами, где определяющими являются действия по алгоритму, а не осмысление причинно-следственных связей [1]. Как носители информации компьютеры впишутся в учебный процесс при доступном обеспечении ими каждого обучаемого в вузе и дома с мобильными или дистантными системами

связи. Полная информатизация учебного процесса даже опасна, она не научит думать и аргументировать, может приводить к снижению творческого потенциала, алгоритмизации мышления, внедрению в образование догматических систем [3].

Концепция реформирования общего естественнонаучного образования предполагает интеграцию учебных дисциплин в единые комплексы с общей целевой функцией, существенными и значимыми междисциплинарными связями [4]. Ориентация не на узкую специальность, а на удовлетворение широких образовательных потребностей, диктуемых направлением обучения, вносит новые представления о структуре естественнонаучного знания. Безусловно, сложившееся деление на классическую и неклассическую науки давно стало тормозить обучение в первую очередь из-за резкой противоречивости подходов [8]. После отработки моделей современных фундаментальных курсов естественнонаучных дисциплин и организационного становления общего высшего образования станет возможной и более тесная интеграция естественнонаучной подготовки на основе реализации принципов преемственности, всеобщности связей, целостности и системности. Потребуется создание интегративного учебного тезауруса изучаемых дисциплин, установление и учет внутри- и междисциплинарных связей, отражающих объективное единство естественнонаучного знания, его универсальное значение для природы, техники и человека. В общей предметной области возможны создание объединенного лабораторного практикума, разработка полидисциплинарных учебных заданий. В системе же профессионального высшего образования рано или поздно придется признать, что предметные области естественнонаучных дисциплин расширились главным образом благодаря их дифференциации, а полная их интеграция, скорее всего, окажется невозможной. Постигать единство можно через задачи и завершающие интегративные курсы [4], естественнонаучные дисциплины будут все же сохранять предметную расчлененность [15], а основные акценты уместно направлять в сторону их консолидации и педагогической интеграции.

Методологическая функция консолидации естественнонаучной подготовки заключается в формировании системы общих знаний о мире, достижении определенного уровня естественнонаучного миропонимания, организации научного мышления. Необходимая общность может заключаться в требованиях к уровням интеллектуальности приобретаемых знаний, умений, навыков, их профильной и профессиональной ориентации. Структурам обученности тоже должен быть придан характер метапредметных с объединяющей ролью организации учебного процесса [6]. Единство характера познавательной деятельности призвана обеспечить и методология преподавания наук, включающая ап-

парат логики, когнитологии, эдукологии, общенаучную и естественнонаучную терминологию.

Педагогическая интеграция и консолидация ориентируются на цели образования, на проектирование и проведение учебного процесса, прогностику его результатов. Они не достижимы силами какой-либо одной кафедры, поскольку осуществляются не только на уровне обучающей деятельности, но и на целевом уровне деятельности выпускника. Они призваны разрешить центральное противоречие высшей школы между необходимой интеграцией и объективно существующей дифференциацией дисциплин. Противодействие в первую очередь исходит из традиционной концепции учебной дисциплины вуза, перед которой никогда не ставились интеграционные цели. Никто не учит использовать научный потенциал фундаментальных дисциплин для исследования профессиональных ситуаций. Это нельзя ставить в вину самим дисциплинам, поскольку на момент их изучения совсем не сформировано в сознании обучаемых профессиональное предметное поле. Так, в практике сельскохозяйственного вуза попытка рассмотрения в курсе физики магнитных свойств почв натолкнулась на то, что общие и все другие свойства почв изучаются значительно позже. Учебная дисциплина может только косвенно работать на конечную цель, если таковой считать подготовку специалиста, а ее востребованность не в последнюю очередь зависит от выпускающих кафедр, их интеллектуального багажа. Переход от предметного обучения к целостному – это весьма масштабная и долговременная стратегическая задача, поскольку истинная проблема интеграции знаний гораздо глубже.

Для дисциплин с самостоятельным предметом исследования объективна дифференциация, она является тем естественным процессом, в который включаются исследователи, педагоги и ученые. Концепция интегративности современна в общекультурном плане как стремление к единому системному восприятию мира, преодоление узкого взгляда на мир, взаимопроникновение культур вследствие информатизации общества. Она естественным образом реализуема, когда у наук появляется общая предметная область. Существует, однако, мнение, что наука и инженерия самим фактом своего существования опровергают тезис о единстве мира («НГ-наука», № 8, сент. 1998 г.). Наука не зеркало природы, в нее включаются непременно построения ума, а инженерия предполагает создание артефактов, не существующих в природе. Интеграция необходима, когда возникает задача совмещения несовмещающихся аспектов действительности, когда нужно системно соотнести и связать друг с другом разнородные представления одного объекта [22]. Так, известный ученик Н. Е. Жуковского В. П. Горячкин, чьим именем назван Московский агроуниверситет, еще в начале прошлого века, исходя из задач сельскохозяйственного

производства, системно переработал курсы механики, физики, математики, создав интегративный курс, названный им «Земледельческая механика». Есть и более современные примеры того, как в технических вузах на принципах единства математики, физики, механики и ее приложений (сопромат, гидравлика, теория машин и механизмов и др.) разрабатываются интегративные курсы [18] для изучения фундаментальных и общинженерных дисциплин с позиций технического творчества, профессиональной деятельности инженера.

Такая интеграция учебного знания считается перспективной для совершенствования содержания высшего профессионального образования. Она относится, прежде всего, к дисциплинам, имеющим учебное, научное и профессиональное единство, когда несущественные различия в понятийно-терминологическом аппарате тормозят их самостоятельный синтез в сознании обучаемых. Разработок и исследований такого рода весьма мало, по сути, это единичные авторские курсы [18, 14], ориентированные на потребности конкретного вуза, практически не востребованные другими. Отсутствует и теория их педагогического проектирования. Более удачна интеграция инженерных и педагогических знаний, в профильных вузах именно она определяет содержание профессионально-педагогического образования [20]. Здесь интеграция рассматривается как рост числа и интенсивности взаимодействия элементов, снижение их относительной самостоятельности.

На методологическом уровне педагогическая интеграция означает перенос представлений, знаний и принципов из одних отраслей в другие, приводящий к появлению дисциплин, в которых представлены предметные области других. На практике это слияние в одном курсе элементов разных учебных предметов. Практика же показывает и сложность этого пути. Так, включение в последовательный курс математики примеров из механики, физики, химии, биологии, экологии вовсе не превращает их разрозненные фрагменты в цельный курс естествознания. Логика изучения физики, химии, биологии не требует поначалу развитого математического аппарата. Трудно сразу найти стержневую идею, которая объединила бы естественнонаучные дисциплины в единый курс. Полезней их дидактическая интеграция по методу обучения, по мотивации и критериям развития, по педагогическим закономерностям усвоения и элементам деятельности, а не ограничение межпредметными связями. Идеально было бы ввести вертикальную преемственность естественнонаучных дисциплин по мере роста сложности объектов изучения: от частиц и атомов к молекулам, клеткам, организмам и их сообществам вместе с их окружением. Принцип преемственности мог бы стать системообразующим фактором интеграции естественнонаучных дисциплин не только на уровне эволюции микростроения, но и на других этапах развития. Так можно было бы связать зер-

кальную симметрию животных с их ростом и движением в поле тяжести Земли и обеспечением их равновесия; то же самое определяет осевую симметрию растений. Большое содержание воды в организмах спасает их от перегрева, на него хватило бы и чашки горячего чая, будь организм из золота или свинца, теплоемкость которых в 32 раза меньше, чем у воды. Немало найдется и ярких проявлений химии в биологии, однако учебные планы вузов никак не увязывают дисциплины друг с другом.

Физика играет фундаментальную роль в системе естественнонаучной подготовки, она является главным языком и интеллектуальной основой всех естественных наук, а ее мировоззренческое значение является наиболее заметным. Однако все достижения человечества реализуются в веществах, универсальным языком природы является и химия, ее метод познания еще не вполне освоен, особенно потому, что он не всегда отвечает законам формальной логики. В учебном процессе преобладает химия описательная, раскрывающая содержание и историю открытия химических явлений, процессов и фактов [19]. Способствует этому и то, что химия изучается на первом курсе, одновременно или даже раньше физики. Она вынужденно опирается на тот материал о строении атома, который усвоен в общеобразовательной школе, где учебные дисциплины столь же не связаны друг с другом. Кроме того, большая часть химии пока еще не обобщена химическими теориями и приходится чаще оперировать фактами, узнавать их на собственном опыте в лабораторном практикуме и повседневной жизни. Химические взаимодействия, как правило, многовариантны и неоднозначны, большей частью необратимы. Многогранные свойства химических веществ не позволяют с определенностью относить их к одному и тому же классу. Единой теории химических веществ, связей и соединений пока нет [19]. Фундаментальная уникальность химического уровня строения веществ качественно отличает его от физического. Химическими являются такие свойства, которые характеризуют способность одних веществ превращаться в другие. Сведения о них чрезвычайно важны, поскольку только они открывают путь к их использованию в современных технологических процессах.

Изучение все более сложных химических соединений, включая высокомолекулярные органические, должно, в конце концов, приводить к усвоению их качественно новой организации, которая есть жизнь. Хотя В. И. Вернадский считал, что живой организм отличается от всего еще и атомами, однако и физики, и биологи уверены, что в организме нет ни одного атома, который бы чем-то отличался от атомов неживой природы. Отличает живое от неживого удивительная согласованность и направленность процессов, удивительная настолько, что ставит почти неразрешимую загадку, непостижимую тайну жизни. И эту тайну призвана постигать биологическая наука, информацион-

ный взрыв которой в наше время заставляет искать особые пути изложения учебного материала, опирающиеся на системно-функциональный подход. Нужно деятельное биологическое образование, последовательно изучающее функционирование природных систем от молекулярного до эволюционного уровня.

Синергетика является примером единения научной культуры разных учебных дисциплин, она изучает самосогласованное действие элементов сложных физических, химических, биологических, экологических, социальных, космологических систем, которое обеспечивает их становление, самоорганизацию и развитие. Идеи синергетики уже включаются в вузовские учебники и примерные программы, порождают новую философию, новые подходы к образованию [16, 23]. С ней связывают современные тенденции совершенствования курсов естественнонаучных дисциплин в вузах, для которых пока характерны обособленность разделов, отставание от современного уровня развития науки [5]. На основе синергетики возможно включение в курсы общей физики динамики неустойчивых систем, термодинамики открытых систем вдали от равновесия, нелинейных колебаний, квантовой необратимости. В общей химии могут рассматриваться автокаталитические реакции, химическая эволюция материи, образование макромолекул. В ДНК нет места для полного чертежа живого, его развитие тоже есть последовательность автономных актов самоорганизации, управление которыми и закодировано в генах. Живой организм есть иерархия автономных самоорганизующихся систем, управление которыми позволяет избежать хаотизации и обеспечивает переход к устойчивым состояниям. Генетический код един, триплетен и избыточен, эмбрионы видов сходны, а сами виды связаны единой экосистемой, в которой происходит взаимодействие и самоорганизация популяций. Синергетика как модель солидаризма помогает понять и связь людей, и хаотическое поведение в экономике, и любое возникновение порядка из беспорядка, она дает новую парадигму развития социальных систем, ограниченного рамками экологического императива [17]. Для синергетики находится место и в учебных планах вузов. Они предусматривают элективные курсы по циклу естественнонаучных дисциплин. Такой элективный курс был разработан автором для студентов инженерно-технических специальностей по направлению «Агроинженерия». В него включены основные вопросы термодинамики открытых систем, шкалы и концепции эволюции реального мира, эффективность переноса энергии при образовании структур в физических и химических средах, биологические и климатические циклы вещества и потоки энергии, процессы самоорганизации популяций и человеческих сообществ. Построены математические модели самоорганизации на рассмотренных примерах физических, химических, биологических,

экологических и социальных систем. Таким образом, курс не только использует усвоенный материал, но и выводит за пределы предметного мышления, содействует интуитивному стремлению к единой картине мира, преодолевает размежевание разных культур, способов мышления, органично включается в естественнонаучную подготовку инженера [7].

Информационный бум последних лет требует от образованного человека способности ориентироваться не только в полученных в вузе знаниях, но и в тех, которые исходят из источников массовой информации. Это ставит общую проблему согласованности всего массива информации с устоявшимися представлениями, нормами и ценностями, многие из которых зачастую не дополняют, а противоречат друг другу [9]. Отсутствие готовых систематизированных знаний, подлежащих усвоению, превращает обучаемого в самостоятельного субъекта учебного процесса. Вместо объективных, проверенных общественной практикой непротиворечивых знаний он должен быть подготовлен к тому, что придется систематизировать и получать информацию, т. е. сведения любого характера, не обязательно достоверные и совпадающие друг с другом. Научить собирать и извлекать из разрозненной информации то, что можно будет назвать знанием, причем не подобранным кем-то другим, а именно персонифицированным знанием – это важная задача образования. Не привлекает, однако, идея сближения научного и религиозного знания вплоть до распространения на них принципа дополнительности. Это ведет к доктрине релятивизма, согласно которой выводы делаются на основе критериев, не имеющих внутренней обоснованности, зависящих от группового мнения. Нормы разных школ различаются, но полагаются равноценными. Такой релятивизм противостоит не истине, а разуму. Эвристическая мощь естествознания базируется на осознанном применении всех средств научного познания, говорить о его новом характере можно было бы, если бы оно использовало иные познавательные способности взамен научных [9].

В сферу любого производства кроме сырья, техники и технологий включены люди, с ними надо учиться уметь работать. Мир сейчас живет в особой техногенной культуре, менталитет которой все еще формируют естественные науки. Уже во второй половине прошлого века проектные физические параметры технических устройств подошли к предельным значениям, при этом, согласно И. Канту, здравый смысл становится нужнее, чем наука, и ею не приобретается, а такой фундамент всегда будет необходим. Следующий век станет веком наук о человеке и человечестве, когда в это русло вместе войдут естественные и гуманитарные науки. Однако понимание гуманизации обучения как повышение роли гуманитарных дисциплин в учебном процессе вуза не всегда способствует культурологическим, философским, психологическим, пе-

дагогическим, эстетическим и социальным аспектам профессионального образования. В учебные планы технических вузов входят рекомендованные в соответствии с требованиями ГОС философия, история, правоведение, политология, социология, культурология, психология, педагогика, экономика, физкультура, русский и иностранные языки, на которые отводится почти 1/4 учебного времени. В качестве элективных предлагаются этика, политическая культура, психология общения и управления, национальная политика, истории предпринимательства и мировых войн, культурные параллели России и Европы, философские проблемы хозяйствования, религиозная и духовная культура личности и многие другие, выражающие не столько потребности и запросы обучаемых, сколько возможности и интересы гуманитарных кафедр. Инженеру же не помешали бы курсы по истории науки и техники, на живых примерах раскрывающие поиск и техническое творчество ученых и инженеров.

Если возможна редукция наук о культуре к естествознанию, для чего нужно свести ее факты к законам, законы к принципам, то исчезнет кажимость многообразия и выступит простота точных наук [11]. В гуманитарных науках тоже существуют постоянные факторы как отпечаток всеобщих причин. Их понятия и сходны, и отличны от понятий естествознания. Но гуманитаризация образования не тождественна его гуманизации. Закон об образовании трактует последнюю как приоритет общечеловеческих ценностей жизни и здоровья, свободы и плюрализма, демократизации управления, развития личности, автономности вузов, свободы в выборе методов обучения и оценке знаний. Гуманизация подразумевает привитие навыков социального общения, толерантность к мнениям, самовыражение личности, обогащение содержания образования. Гуманитарная компонента в естественнонаучных дисциплинах должна быть, по сути, герменевтической, т. е. истолковывающей и объясняющей учебный материал не просто с позиции науки переднего края, а на базе, доступной пониманию студента. О том, насколько трудна эта задача, говорит опыт всей системы преподавания – от полной невозможности достоверного и наглядного описания современных научных представлений до безуспешности их понимания и объяснения [15]. Этот довольно пессимистический взгляд опровергается тем, что в курсах естественнонаучных дисциплин в большинстве случаев на основе простых выводов удастся проследить логическую структуру и единство всего того, что иначе выглядело бы энциклопедическим собранием явлений и законов. Необходимо отвечать на вопрос «Почему?» во всех случаях, когда это возможно, объяснять, что ответ существует, когда он слишком сложен, и демонстрировать его на доступных примерах, но также и признавать, что есть в науках такие факты, которые пока еще не нашли простого объяснения.

Литература

1. Айнштейн В. Г. Информатизация: приобретения и утраты // Высшее образование в России. 1999, № 5. С. 89–92.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., Высшая школа, 1991. 207 с.
3. Геращенко И. Г. Догматические и критические системы в образовании // Высшее образование в России. 1998, № 1. С. 77–80.
4. Годубева О. Н., Кагерманьян В. С., Савельев А. Я., Суханов А. Д. Как реформировать общее высшее естественнонаучное образование // Высшее образование в России. 1997, № 2. С. 46–53.
5. Грибов В. М. Пути совершенствования вузовского курса общей физики // Физическое образование в вузах. 1997. Т. 4, № 3. С. 147–152.
6. Егоров Ю. В., Аркавенко Л. Н. Найдется ли место для методологии науки в преподавании естественнонаучных дисциплин // Магистр. 1996, № 5. С. 87–95.
7. Идиатулин В. С. Естественнонаучная подготовка в образовании инженера // Физическое образование в вузах. 2003. Т. 9, № 2. С. 8–23.
8. Идиатулин В. С. Методическая концепция квантовой теории в курсе общей физики вуза // Физическое образование в вузах. 1996. Т. 2, № 3. С. 87–92.
9. Идиатулин В. С. Непреходящие альтернативы миропонимания // Магистр. 1998, № 6. С. 87–95.
10. Ильченко В. Р. Формирование естественнонаучного миропонимания школьников. М., Просвещение, 1993. 192 с.
11. Кассирер Э. Естественнонаучные понятия и понятия культуры // Вопросы философии. 1995, № 8. С. 157–173.
12. Кириллов В. К. Межпредметные связи // Математика в школе. 1979, № 7. С. 28–29.
13. Котырло Т. В., Евстигнеев В. В., Макарова Т. В. и др. Педагогико-математическая модель с компьютерным сопровождением // Физическое образование в вузах. 1997. Т. 3, № 4. С. 137–143.
14. Михалкин В. С. Новый общенаучный курс // Высшее образование в России. 2002, № 5. С. 110–113.
15. Проблемы преподавания физики. Сборник докладов международной конференции. М., Знание. 1978. 64 с.
16. Пугачева Е. Г. Синергетический подход к системе высшего образования // Высшее образование в России. 1998, № 2. С. 41–45.
17. Рузавин Г. И. Самоорганизация и организация в развитии общества // Вопросы философии. 1995, № 8. С. 63–72.

18. Семин Ю. Н. Интегративность знаний и педагогическая модель ее измерения // Проблемы теории и методики обучения. 1999, № 4. С. 14–17.
19. Сироткин О. С., Сироткин Р. О. О концепции химического образования // Высшее образование в России. 2001, № 6. С. 137–139.
20. Чапаев Н. К. Интеграция педагогического и технического знания. Свердловск: Изд-во СИПИ, 1992. 224 с.
21. Чебышев Н., Каган В. Высшая школа XXI века: проблема качества // Высшее образование в России. 2000, № 1. С. 19–26.
22. Швырев В. С. Человек и рациональность // Человек. 1997, № 7. С. 75–85.
23. Шевелева С. С. Открытая модель образования (синергетический подход). М., Изд-во Магистр, 1997. 48 с.

РЕЦЕНЗИИ

УДК 377
ББК Ч 30 в

ЧЕЛОВЕК. ОБРАЗОВАНИЕ. ПРОФЕССИЯ. ЛИЧНОСТЬ

Под таким заголовком вышла в свет фундаментальная научная монография доктора философских наук, профессора, лауреата премии Президента РФ в области образования И. П. Смирнова (М., 2002. 419 стр.).

Е. В. Ткаченко

И. П. Смирнов хорошо известен в педагогическом сообществе и особенно в сфере профессионального образования России. Более 12 лет он возглавляет Институт развития профессионального образования Министерства образования РФ, который во многом определяет современную идеологию подготовки квалифицированных рабочих кадров в стране.

Научные труды Смирнова* отличаются глубоким методологическим подходом, ретроспективной анализа проблемы, привлечением зарубежного опыта. Для этого автора характерны полемический язык, смелые суждения, нередко расходящиеся с общепринятыми взглядами и официальной точкой зрения. Это выгодно отличает его работы от многих других научных публикаций.

Новая монография И. П. Смирнова «Человек. Образование. Профессия. Личность» дает многосторонний и крайне необходимый для данного этапа анализ причин торможения развития профессионального образования и одновременно его перспектив в новых условиях децентрализации управления и рыночных реформ.

В аннотации к монографии указывается, что в ней «представлено философско-педагогическое обоснование современной роли образования в формировании личности». Знакомство с работой показывает право автора на заявле-

* Смирнов И. П. – автор более 200 научных работ, в том числе 12 монографий, 4 учебников. Он – научный редактор и соавтор двухтомной монографии «Национальный и региональный компоненты государственного образовательного стандарта». М., 1997; «Профтехобразование России: итоги XX века и прогнозы». М., 1999, удостоенной премии Президента России; двух бюллетеней ЮНЕСКО. Крупный вклад в разработку проблем НПО вносят его монографии «Начальное профессиональное образование: современные реформы». М., 1998; «Региональная модель профессионального образования». М., 1998; «Новые принципы организации профессионального образования». М., 2004 и другие.

ние подобного научного жанра. Он раскрывает значение таких новых и сложных характеристик, как социальная синергетика, социально открытое образование и условия его саморазвития, выделяет общее, особенное и специфическое в различных уровнях образования. В монографии ярко и весьма неординарно исследуются основы мировоззрения в контексте произошедших в последнее десятилетие крутых перемен в представлениях об обществе, человеке и его истинной сущности.

Не отрицая истины в познании, Смирнов справедливо отмечает, что по мере углубления познания человек вынужден уточнять, а порою и опровергать казавшиеся ранее неопровержимыми постулаты. Так, всемирный закон земного притяжения уточнен явлением невесомости в околоземном космическом пространстве, теория относительности Эйнштейна изменила представление о времени как универсальной мере движения.

Автор с первых страниц заявляет свое кредо эволюциониста, горячего противника радикальных реформ и великих потрясений, какими бы благими целями они ни прикрывались. В постепенном отрицании, подчеркивает автор, и заложен момент связи старого с новым, подвижность всех границ в природе и обществе, эволюционный характер всех живых форм. В любом явлении всегда имеются остатки старого и основы нового. Именно поэтому *новое никогда не может быть полноценным, если оно не вырастает из старого*, а создается на его развалинах. Данное положение очень актуально для образования, в том числе современного этапа его модернизации. По этой причине, делает вывод автор, радикальные реформы образования, ориентированные на «великий скачок» в новое качество, всегда терпят поражение.

Именно излишним радикализмом автор объясняет крах многих образовательных реформ 90-х гг. Более того, в последние десятилетия «реформы» становятся уже чем-то обыденным. Общественное сознание настолько привыкло к ним, что никто уже не задумывается, почему Россия развивается путем реформ, а не нормальной эволюцией, свойственной цивилизованному обществу и природе в целом. В монографии приводится печальное множество примеров, когда вместо созидательного потенциала реформа несла разрушение и приходилось начинать новую реформу только для того, чтобы вернуться в исходное состояние.

«Хорошо, что в России исчерпан лимит на политические революции, – заключает эту тему автор, – но плохо, что теперь в ней открыт бессрочный кредит на социально-экономические реформы!».

В подобном контексте без «оглядки на авторитеты и законы» выдержана вся монография, что можно оценить как обращение к редкому ныне жанру научной критики.

Другой важный философский вывод, сделанный автором из общей теории развития и становления человека и цивилизации, состоит в установлении открытого характера любой из существующих в природе и обществе систем, хотя степень их открытости различна и объективно зависит от уровня развития, а субъективно – от деятельности людей. Именно благодаря открытости социуму система образования получает способность к саморазвитию под воздействием не только борьбы противоположностей, как утверждалось ранее в известных классических законах, но и сотрудничества, кооперации, как показывает далее автор.

В монографии критически осмыслена проблема социальной сущности человека и воздействия на него общественных условий жизни, которая сегодня лежит в основе государственной политики цивилизованных стран, их подходов к организации образования и воспитания молодого поколения. Соглашаясь с утверждением Д. И. Фельдштейна: «От ответа на вопрос, как соотносится социальное и биологическое в развитии человеческой личности, зависит построение стратегии и тактики воспитания подрастающего поколения» [4], Смирнов замечает, что обращения некоторых ученых к личности, особенно распространенные среди психологов и педагогов, внешне безупречно гуманные, часто способны только усложнить понимание сущности человека и роли образования в процессе его социализации. Например, предлагаемая наукообразная оценка человека «как биопсихосоциоприродно-космического существа» лишь затрудняет разработку теории социализации человека в новой среде демократического общества.

Если уподобить человека айсбергу, то личность – лишь его надводная, видимая часть. Не случайно «предметом воспитания» у К. Д. Ушинского, например, является не личность, а человек. Вот почему образование, обучение профессии были и остаются главной сферой человекостроительства. Отсюда автор выводит формулу социализации: *человек – образование – профессия – личность*.

У молодежи как субъекта воспитания нет собственной истории. Она менее взрослых связана с догмами и обычаями, обладает высокой социальной динамичностью, быстрым восприятием нового, как положительного, так и отрицательного. Молодежь нуждается в правильном осмыслении постоянно возникающих и новых для нее жизненных ситуаций, неизбежных ошибок. В этой связи автор поддерживает и методически развивает мысль о недопустимости «устранения воспитания как задачи образования» [1].

Характерной особенностью для монографии И. П. Смирнова является несколько ушедшая из педагогических исследований последнего десятилетия масштабность и широта анализа методологических основ образования. Автор

ищет ответ на реальные проблемы развития образования в самой природе новых общественных устоев, противоречивых очертаниях современной демократии, сталкивающихся взглядах новых идеологов. Он справедливо подчеркивает, что в современной России продолжается мучительный и трудный поиск национальной идеи, которая могла бы лечь в основу нового мировоззрения и составить нравственное ядро системы образования, формирования нового поколения.

Рассмотренные в монографии наиболее распространенные в настоящее время идеологические ориентации позволили выявить следующий парадокс: каждая из них содержит некое рациональное зерно, однако ни одна не может быть принята в «чистом виде» как общенациональная идея, так как не способна создать продуктивного и привлекательного для большинства идеала, стать стержнем формирования современной личности.

Среди ведущих идей современной России автор выделяет *либерально-западническую* ориентацию, достоинства которой состоят в том, что именно в рамках либерализма были первоначально разработаны ценности, ставшие в настоящее время общецивилизационными: политическая свобода, плюрализм, права человека и т. п.

Однако в русле отечественного варианта той же идеологии был создан и активно внедрен контрпродуктивный миф о прирожденной ущербности России и русского народа, объясняющий ее огромное и чуть ли не вечное отставание от Запада. Отсюда родилась и в последнее время получает опасное распространение упадочническая идея необходимости возврата к *тоталитаризму, самодержавию, монархии*.

Еще одна политическая ориентация определена как *консервативно-почвенническая*, чаще всего связываемая с православием. Реже – с мифом об избранности русского народа, о «народе-богоносце». Привлекательность такой идейной ориентации состоит в стремлении сохранять и укреплять отечественные культурные традиции и повсеместно защищать государственные интересы России. Однако, нельзя не учитывать многонациональный характер России, наличие различных религиозных конфессий, возможность их столкновения.

Продолжает сохранять популярность *коммунистическая* ориентация, в рамках которой в свое время был разработан идеологический миф о предназначении России стать провозвестницей самоорганизующейся общественной формации, своеобразной моделью будущего для всего человечества.

Активно обсуждаемой в современном российском обществе является *идея российской духовности* или духовных ориентиров российской цивилизации. Представляется закономерным, что в последние годы именно ведущие организаторы образования и представители педагогической науки (Г. А. Бордов-

ский, В. И. Байденко, В. П. Борисенков, В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, А. М. Новиков, А. А. Реан, В. В. Рубцов, О. Н. Смолин, В. М. Филиппов, Г. А. Ягодин и др.) обращаются к важной теме возвращения в общество и включения в механизм воспитания молодого поколения новой общенациональной идеи.

Плюралистический характер духовно ориентированной российской национальной идеи делает ее приемлемой для широкого спектра организаций и общественных групп. С идеей российской духовности могут согласиться представители всех основных конфессий, религиозно индифферентные группы населения, в том числе атеисты. При соответствующей интерпретации она вполне может стать полем относительного согласия и нравственным стержнем здоровой идеологии формирования молодого поколения.

Причина увлеченности нынешней российской элиты реформами И. П. Смирнов связывает не только со сменой политического и экономического курсов. Они во многом провоцируются частой сменой руководящих кадров и отсутствием преемственности в их работе. Новые лидеры с молодыми амбициями приходят во власть на волне жесткой критики своих предшественников. Войдя в должность, они первым делом развенчивают прежний курс и провозглашают яркую идею очередной реформы с целью прослыть новаторами и спасителями отечества или хотя бы своей отрасли (региона, города).

Еще одну ошибку реформаторства автор видит в том, что концепции реформ разрабатываются самим образовательным ведомством и составляются «под себя», под свое корпоративное видение ситуации. Иногда в процесс ведомственного целеполагания вторгаются еще и субъективные факторы. Например, по И. П. Смирнову так называемые альтернативные концепции предлагавшейся в 1997 г. реформы, дезорганизовавшие все образовательное сообщество России, фактически являли борьбу двух внутриминистерских группировок – министра и двух его заместителей: Кинелева и Тихонова-Асмолова.

Министр образования В. М. Филиппов в начале 1999 г., обобщая развитие системы за годы предшествующей социокультурной трансформации России, вынужден был признать: «В итоге мы не имеем ни одного стратегического документа по развитию системы образования».

Созываемые для очередных реформ временные творческие коллективы – ведомственные по духу и составу, работающие под прямым руководством Министерства образования, уже по своей природе не способны выразить общесоциальные цели, легко поддаются любому субъективно-административному нажиму. Вот почему «аппаратные концепции» образовательных реформ часто встречаются «в штыхы» педагогической общественностью, которая, казалось бы, должна воспринимать и поддерживать назревшие перемены.

Причина подобных неудач в том, что система образования России продолжает работать в закрытом режиме, вне связи с экономическими и социальными институтами общества. А имеющиеся связи чаще всего носят формальный, внешний характер и не оказывают существенного воздействия на стратегию и содержание образования. Продолжает жить опасная иллюзия, что все проводимые исполнительной властью преобразования носят необходимый и полезный характер. Привыкшее к послушанию общество доверчиво воспринимает новые реформы как безальтернативные и доктринально приемлемые.

По мнению И. П. Смирнова, образование не может развиваться авторскими реформами ведомства и даже правительства. Эти органы созданы не для того, чтобы ставить задачи гражданскому обществу, а чтобы исполнять его волю. Потому они и отнесены к категории исполнительной власти. Сфера образования, отражая ключевые цели общества – подготовку к жизни нового поколения – и открытая по своей природе, не должна замыкаться в узковедомственных интересах, ибо она – общесоциальна.

Разработка и принятие образовательных реформ – это прерогатива гражданских институтов. В общеобразовательной школе их представляют родители, педагоги, ученые. В профессиональной школе – еще и заказчики кадров, работодатели, профсоюзы. Привлечение их к реальному управлению позволит разрабатывать концепции реформ под общенациональные, а не ведомственные цели.

Допущенное в России конца XX в. отступление по большинству параметров национального образования – это не выражение воли народа и целей общества, – считает И. П. Смирнов, – а маневры аппарата исполнительных органов – министерства и чиновников Правительства, для которых цели образования – вторичны. Первичны же – цели самосохранения собственного статуса и жизнеобеспечения.

Так, Россия в начале 90-х гг., по мнению И. П. Смирнова, сделала шаг назад, возвратившись от 11-летней обязательной школы к 9-летней и переведя профессиональное образование, фактически, на хозяйственный расчет. Ясно, что эта стратегическая ошибка в самые ближайшие годы обернется новым глубоким кризисом и не только в образовании, но и в социально-экономической сфере российского общества. Не случайно уже в начале XXI в. начал интенсивно обсуждаться вопрос о переходе к 12-летней средней общеобразовательной школе, хотя он и не был принят Государственной Думой. Так, в духе худших традиций России, после шага назад делается два шага вперед.

Федеральная система образования представляет собой крупную организационную структуру, управление которой довольно сложно. В этой связи Смирнов ставит и анализирует *глобальный вопрос: какова степень оптималь-*

ной децентрализации федеральной системы образования? Ведь известно, что конечным пунктом на пути неограниченной децентрализации является хаос, анархия и потеря управления, равно как конечным пунктом излишней централизации – бюрократия, отрыв от реальности и утрата инициативы.

Анализируя данный процесс, автор указывает на преимущественно административный характер децентрализации управления образованием, упрощенную передачу властных полномочий от федерального центра к региону. Это выхолащивает профессионально-содержательный аспект децентрализации образования.

В монографии впервые исследован такой новый аспект децентрализации образования, как формирование горизонтальных (межрегиональных) связей. Их значимость в сфере образования в том, что они выходят далеко за пределы координации конкретных вопросов и все более становятся мостиком культурно-духовного обмена между регионами, способствуют сохранению единого образовательного пространства России в целом.

Горизонтальные отношения остаются недостаточно исследованным полем общей стратегии регионализации и такого ее нового аспекта, как формирование федеральных округов. Вместе с тем уже ощущается острая потребность в создании на базе федеральных округов региональных (межрегиональных) инфраструктурных элементов типа интегрированных образовательных комплексов, учебного книгоиздательства и телевидения, кооперированного изготовления технических средств обучения и т. д. В перспективе можно прогнозировать создание межрегиональных (окружных) научно-методических советов и комплексов как механизма интеграции потенциала нескольких регионов с целью учебно-методического обеспечения процесса развития образования [3].

И. П. Смирнов обосновывает неправомерность положения Закона «Об образовании» о включении в состав государственного образовательного стандарта национально-регионального компонента. Аргументом против этого является процедура его разработки и утверждения, а также многообразие таких компонентов даже в масштабе одного субъекта Федерации.

В монографии предлагается также разделить понятия «национальный» и «региональный» в структуре компонентов Государственного образовательного стандарта. Это значительно облегчает задачу его разработки и реализации в конкретном содержании учебного материала.

Региональный компонент включает в себя характеристику климатологических, экономических, социальных аспектов конкретной территории. Он может быть довольно схожим в соседствующих административных субъектах Российской Федерации, например, Марий Эл и Пензе, Татарстане и Волгограде. В то же время национальные компоненты в них могут иметь значительные

отличия, связанные с историческими традициями, самобытностью и культурой населяющих эти республики и области народов. (В Башкирии, например, проживает больше татар, чем башкир).

Ценность монографии Смирнова составляют не только ее глубокая философско-методологическая база, но и систематизированное обобщение практического опыта развития профессионального образования на самом трудном этапе – последнем десятилетии. Автор выявляет причины многих неудачных образовательных преобразований и реформ, хотя, как мне кажется, не всегда оправданно сводит их к субъективному фактору.

В контексте философского анализа важный вывод монографии состоит в том, что профессиональное образование России и на современном этапе продолжает сохранять замкнутый характер. Несмотря на уже заметно продвинутые рыночные отношения в стране, оно остается глухой к голосу заказчиков кадров, организационно не связано с работодателями, развивается в русле ведомственно-корпоративных интересов. Идея социального партнерства только продекларирована и не оформлена на законодательно-нормативном уровне. С этим выводом монографии трудно не согласиться.

В связи с этим важно отметить, что в этих разделах монографии отражены результаты исследований и анализа разработок одного из приоритетных направлений модернизации начального и среднего профессионального образования – формирования механизма социального партнерства. В течение нескольких лет этот механизм отработывался в рамках модели открытого образования под руководством И. П. Смирнова совместными усилиями специалистов ИРПО, департаментов и комитетов образования, образовательных учреждений НПО десятков регионов России в сотрудничестве с Союзом товаропроизводителей Российской Федерации.

Материалы этого раздела имеют два направления особой значимости. Во-первых, это крупная разработка с конкретными предложениями, имеющая стратегическое значение для реализации государственной политики в области СПО на ближайшие годы. В своей совокупности представленные материалы не имеют аналогов и крайне современны. Второе направление значимости – в системной организации научных исследований, научных подходов не только при разработке механизма социального партнерства образовательных учреждений в неотлаженной вариативной системе социального партнерства, но и в попытке разработки понятийного аппарата в этом новом для педагогики профессионального образования направлении работы.

Сами по себе результаты НИР, анализ имеющегося опыта в других странах, взятых в ретроспективе, их дифференцированная оценка и взвешенность при наложении на российские условия, глубокое знание системы НПО РФ и со-

держания ее работы делают эту часть рецензируемой работы особенно своевременной и важной.

Учреждения НПО РФ за последние 10–15 лет лишились поддержки базовых предприятий и вынужденно перешли на бессистемные взаимосвязи с десятками и сотнями различного рода заказчиков, работодателей, партнеров, представляющих в последние годы в основном уже негосударственный сектор экономики. Система начального и среднего профессионального образования оказалась не только без финансово-экономического, материально-технического, но и без научно-методического и научно-прогностического обеспечения.

Практическим вопросам социального партнерства посвящены уже достаточно многочисленные исследования. Однако большинство из них проведены в рамках экономических и социальных наук и не затрагивают педагогические аспекты социального партнерства в системе начального и среднего профессионального образования. Поэтому крайне важно, что кроме чисто теоретических разработок в монографии представлены практико-ориентированные на систему НПО специфические проблемы социального партнерства и на их основе определены новые направления педагогических исследований, круг научно-прикладных проблем и перспектив их изучения. Такие, как концепция общественно-государственного управления, новая парадигма взаимодействия работодателя (чему учить) и образовательного учреждения (как учить).

Сложность и новизна направления исследования требуют не только многообразия подходов к определению понятийного аппарата, но и научной формулировки основных дефиниций, приемлемых для использования и развития данного исследования, что, собственно, и отмечается в книге И. П. Смирнова. Приходится лишь удивляться тому, что академическая наука отстала в разработке этих важных проблем модернизации и развития профессионального образования. Что эти ключевые вопросы, связанные с отставанием науки от проблем, возникающих при формировании социального партнерства, механизмов и средств их реализации (теория открытого образования, соучредительство, самоорганизация, которые открывают новые, неразработанные направления в педагогической науке), ставятся отраслевым институтам Министерства образования РФ и его директорам.

К сложной и крупной научно-исследовательской работе, да еще опережающего характера, не могут не возникнуть замечания. Остановлюсь на той части из них, которые, на мой взгляд, не получили должного освещения.

1. В книге недостаточное внимание уделено проблеме подготовки кадров для системы НПО. Сегодня имеется противоречие между требованиями работодателей к качеству подготовки рабочих и специалистов и неготовностью учреждений НПО к обеспечению этого качества из-за низкой квалификации

инженерно-педагогических работников. Из системы НПО идет отток кадров. (Так, если к 1990 г. среди преподавателей НПО РФ было 98% с высшим образованием, то к 2002 г. их стало менее 89%. Треть мастеров профессионального образования имеет разряд, равный или ниже того, который получает выпускник училища, лицея, колледжа. Менее 20% мастеров имеет высшее образование, а более трети – общее среднее образование и ниже его). Поэтому без решения проблем мастера профессионального образования – этой ключевой фигуры НПО – не будет и подготовки рабочих и специалистов высокой квалификации, а значит, и возможности надеяться на какие-то благоприятные прогнозы.

2. Можно было пойти дальше в содержательной части разработки проблемы социального партнерства. В частности, не ограничиваться трудоустройством выпускников как результатом партнерства образовательных учреждений и заказчиков. Целесообразно продолжение разработок механизмов субъект – субъектных взаимодействий социальных партнеров на стадии адаптации выпускников после трудоустройства и карьерного роста молодых специалистов, т. е. реализации жизненных планов специалистов в рамках конкретных интересов предприятия, что, особенно, и интересует работодателей. Кстати, в косвенной форме автор книги и предлагает решение этого вопроса через специфическую систему поитогового финансирования (однако никогда ранее не применявшуюся в России).

3. Крайне важно уделить внимание растущей сословности нашего общества, что особенно ярко проявляется в системе НПО. Здесь 80% родителей имеют заработок ниже 1000 р. в месяц, 50% детей живут без отцов; 80% родителей – это рабочие, колхозники (фермеры), безработные.

И нельзя допустить, чтобы на расслоение общества работала система образования, что вполне возможно при недостаточно продуманном введении института социального партнерства, ЕГЭ и ГИФО.

4. Необходимо и сейчас в Российской академии образования, в Министерстве образования и в Правительстве Российской Федерации ставить вопрос о социальной защите детей в системе НПО.

Названные выше условия, в которых живут учащиеся, фактически позволяют отнести их основную массу к группе риска. Тем более недопустимо то, что с производственной деятельностью в мастерских профтехучилищ (где трудные подростки зарабатывают небольшие деньги) взимаются налоги. Это безнравственное антипедагогическое постановление должно быть отменено. Однако в этом надо убедить Минфин и Минэкономики. Поэтому следует разработать механизмы защиты решений об этой отмене. Защиты от коррупционеров, а далее от тех, кто не понимает или не способен прогнозировать последствия от исполнения (и неисполнения) таких решений.

А они очевидны. Например, при непродуманной обвальной передаче училищ на региональные и местные бюджеты, при продолжении взимания налога с производственной деятельности учащихся число училищ и обучающихся в них будет сокращаться, и дети (а 6% из них шло в училища из-за года) окажутся на улице. Таким образом, именно государство – если будут реализованы подобные решения – будет основным участником системного формирования социального сиротства в нашей стране. С другой стороны, оно же – основным участником системной поставки подростков из НПО в систему учреждений МВД и Минсоцзащиты. Но и в МВД, и в детских домах, и на улице эти дети будут кормиться. Но останутся без профессии. И к этому нельзя относиться с безразличием.

Как удачную и информационно насыщенную мне хочется выделить главу X. В ней приводятся и убедительно комментируются результаты Всероссийского социологического исследования учащихся и педагогов учреждений профессионального образования. Опроса подобной массовости (охвачены большинство регионов, 50 тыс. респондентов) в России до сих пор не проводилось. Составленный на их основе социальный портрет современного учащегося дает развернутое и доказательное представление о радикальных переменах в их сознании, отношении к труду, профессии и учебе, нравственных и идеологических ориентирах. Но, что еще важнее, автор измерил уровень вредных привычек в среде молодежи, что дает возможность читателю сопоставить их с данными по своему региону, городу, образовательному учреждению. К новым измерениям относятся итоги опроса об отношении учащихся и педагогов к религии, ведущим политическим партиям, степень освоения компьютера, Интернета и т. п. Можно утверждать, что представленные в монографии итоги социологического исследования будут многие годы служить эталоном для оценки тенденций, происходящих в среде учащейся молодежи.

Разумеется, столь фундаментальный и по объему (500 страниц), и по содержанию научный труд не может не иметь слабых сторон. На мой взгляд, несколько сложны для восприятия первые главы монографии – философское обоснование социальной сущности человека, его творческих характеристик, полемика по поводу истинности ряда фундаментальных законов. На мой взгляд, в первых главах не учтен разный менталитет огромных масс россиян, например, мусульман и христиан. Речь идет не о религиях, а о разных жизненных ценностях, о разной динамике роста народонаселения и об их разных перспективах даже на не слишком отдаленное будущее.

В разделах монографии о педагогической практике автору, на мой взгляд, следовало бы шире опираться на опыт регионов. Особенно в части прогнозов рынка труда, взаимодействия с работодателями, мониторинга стандар-

тов, оптимизации структуры подготовки рабочих кадров и сети учреждений НПО. Хочется надеяться, что автор учтет это в своих будущих публикациях.

В заключение хотелось бы отметить характерную для современного научного книгоиздания деталь. Рискну утверждать, что многие монографии пишут сегодня монотонным и скучным языком, с небрежной версткой и оформлением. Монография И. П. Смирнова написана живым и образным языком, читается с интересом и даже увлечением. Верстка книги необычна, имеет художественное оформление, содержит большое число смысловых иллюстраций, весьма удачно сопровождающих авторскую мысль и требующих собственных раздумий. (Однако, трудно согласиться с формой ссылок на литературные источники, так как постраничные ссылки удобны лишь для учебного пособия. Для монографии, как мне кажется, удобнее традиционная форма: давать полный список в конце, со ссылками по тексту. Попутно отмечу, что упущены работы, достаточно известные и важные, таких авторов, как В. И. Загвязинский, И. А. Зимняя, А. А. Лиханов, В. А. Пономаренко, В. В. Рубцов и других. Без некоторых из них обеднено содержание некоторых разделов).

В целом монографию И. П. Смирнова «Человек. Образование. Профессия. Личность» можно оценить как заметное явление в педагогической науке, фундаментальный труд, которой будет служить базой для новых исследований и самого автора, и его научных школ в регионах России. С этим трудом, по моему мнению, будет полезно познакомиться ученым и аспирантам, педагогам и руководителям образовательных учреждений, органов управления. А самому автору хотел бы пожелать новых крупных научных исследований и удач.

Литература

1. См. Гуманистическая роль образования: православие и воспитание. М., 1999, с. 6.
2. Региональная политика и национальная доктрина образования. М., 1999, с. 5
3. Ткаченко Е. В., Глазунов А. Т. Базовое профессиональное образование. Основы регионализация и развития. Чебоксары, 2001 г.
4. Фельдштейн Д. И. Психология взросления. Избранные труды. М., 1999, с. 42.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СООБЩЕНИЯ

О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНОГО СОВЕТА УГНОЦ УрО РАО

Г. П. Сикорская

Одним из важных аспектов работы УГНОЦ УрО РАО является деятельность его Ученого Совета, который определяет основные направления развития Центра, его стратегию и тактику. В состав Совета входят ученые и практики всех уровней образования, представленных на территории Свердловской области. Достаточно назвать имена таких ученых, как доктор социологии, профессор Уральского государственного педагогического университета Людмила Яковлевна Рубина, доктор философских наук, профессор Уральского гуманитарного института Людмила Михайловна Андриюхина, доктор педагогических наук, профессор Уральского государственного университета им. А. М. Горького Маргарита Николаевна Дудина, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, проректор по научной работе и внешним связям Российского государственного профессионально-педагогического университета Владимир Анатольевич Федоров, доктор исторических наук, профессор, заведующий отделением института истории и археологии УрО РАН Геннадий Егорович Корнилов и многие другие, представляющие не только педагогическую науку, но и различные направления гуманитарных наук. В составе Совета начали успешно работать практики образования – преподаватели вузов, колледжей, директора и учителя общеобразовательных школ Свердловской области. В плане работы Совета достаточно много инновационных событий и дел, которые предполагается реализовать в образовательном пространстве Урала на основе взаимодействия ученых и практиков. Особое внимание уделяется развитию экспериментальных площадок, научно-исследовательских лабораторий и мастер-классов, где как в фокусе отражается сотрудничество ученых и практиков в решении задач модернизации образования на Урале. Сегодня в УГНОЦ УрО РАО работают следующие подразделения:

- лаборатория по проблемам развития физической культуры (научный руководитель – доктор педагогических наук С. А. Днепров, заведующий лабораторией – кандидат педагогических наук А. И. Белоусов);
- тренинг-лаборатория развития лидерских качеств старшеклассников на основе биоадекватных педагогических технологий (руководитель – кандидат педагогических наук, учитель гимназии Т. Н. Янковая);

- школа ноосферного образования (научные руководители – доктор педагогических наук Г. П. Сикорская, директор школы Л. И. Тетерина).

Члены Ученого Совета приняли участие в организации четырех конференций по проблемам общего и профессионального образования, которые прошли на базе УГНОЦ УрО РАО в 2003 г. По материалам одной из них издан сборник докладов и выступлений. Подавляющее большинство членов Совета принимают активное участие в программе «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций». Почти все члены Совета работают над монографиями, учебными пособиями, руководят аспирантами, имеют свои научные школы. Согласно Уставу Центра Ученый Совет собирается три раза в год.

На очередном заседании Совета, состоявшемся 2 марта этого года, был заслушан доклад Маргариты Николаевны Дудиной «Свободосообразность как фундаментальный принцип гуманной педагогики». На высоком научном уровне, аргументировано, с примерами из практики, на основе синергетических подходов Маргарита Николаевна доказала, что предлагаемый ею принцип образования должен рассматриваться в теории как рядоположенный с принципами природосообразности и культуросообразности. Не все были согласны с этим. По их соотношению разгорелась дискуссия. Свою точку зрения высказали профессор В. И. Прокопенко и Г. Е. Корнилов, проректор РГППУ В. Я. Шевченко, педагог гимназии № 9 Екатеринбурга Т. Н. Янковая. О философских подходах к интерпретации «свобода» высказала свою позицию профессор Л. М. Андрюхина. Высокое собрание решило продолжить дискуссию на страницах журнала УрО РАО «Образование и наука».

Ученый Совет решил, что дискуссионные теоретические доклады, имеющие значение для развития педагогической научной мысли и заслушанные на заседаниях Совета, необходимо публиковать как самостоятельные издания в форме академических докладов.

В этом году Ученый Совет проведет несколько «круглых столов», посвященных проблемам последствий модернизации образования и вступления России в Болонское Соглашение, а также приступит к формированию банка данных об ученых Среднего Урала, занимающихся практикоориентированными научными исследованиями в области педагогики.

АВТОРЫ НОМЕРА

Аминов Тахир Мажитович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета, Уфа.

Андреева Юлия Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Восточного института экономики, гуманитарных наук, управления и права, Уфа.

Антропов Владимир Алексеевич – доктор экономических наук, профессор, проректор Уральского государственного университета путей сообщения по заочному образованию и работе с территориями, заведующий кафедрой «Управление в социальных и экономических системах», действительный член Академии профессионального образования, Международной академии наук высшей школы, Екатеринбург.

Асеева Алла Аркадьевна – кандидат юридических наук, доцент кафедры права Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Белкин Август Соломонович – доктор педагогических наук, профессор, председатель диссертационного совета Д.212.283.03 при УрГПУ, Екатеринбург.

Бенин Владислав Львович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета, научный руководитель Башкирского государственного научно-образовательного центра УрО РАО, Уфа.

Васягина Наталья Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии личности Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Глуханюк Наталья Степановна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой теоретической и экспериментальной психологии, декан факультета психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

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

Ефимов Александр Васильевич – кандидат технических наук, профессор, ректор Уральского государственного университета путей сообщения, член-корреспондент Академии профессионального образования, Екатеринбург.

Идиатулин Валентин Сергеевич – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой физики Ижевской государственной сельскохозяйственной академии, Ижевск.

Козлов Владимир Юрьевич – директор колледжа Уральской государственной горно-геологической академии, Екатеринбург.

Мышкина Евгения Федоровна – начальник управления образования Октябрьского района, Екатеринбург.

Прибыльский Юрий Пантелеймонович – доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории и социально-экономических наук Тобольского государственного педагогического института им. Д. И. Менделеева, Тобольск.

Сиволапов Андрей Вячеславович – кандидат педагогических наук, доцент, председатель правления Ассоциации преподавателей высших учебных заведений, Челябинск.

Сикорская Галина Петровна – доктор педагогических наук, профессор, председатель Ученого Совета, директор Уральского государственного научно-образовательного центра Уральского отделения Российской академии образования, Екатеринбург.

Слинкин Сергей Викторович – кандидат физико-математических наук, профессор, ректор Тобольского государственного педагогического института им. Д. И. Менделеева, Тобольск.

Ткаченко Евгений Викторович – доктор химических наук, профессор, академик Российской академии образования, член президиума РАО, председатель диссертационного совета Д.212.284.01 при РГППУ, Москва.

Ярославцева Елена Николаевна – заместитель начальника управления образования Октябрьского района, Екатеринбург.

НОВЫЕ КНИГИ

Ткаченко Е. В., Кожуховская С. М. Дизайн-образование. Теория, практика, траектория развития. Екатеринбург, 2004. 220 с.

В предлагаемом пособии впервые в системной форме рассмотрены вопросы теории, практики и механизмы реализации нового направления в развитии профессионального образования: дизайн-образования. Рассмотрены особенности дизайн-образования и его отличие от дизайна как самостоятельного и традиционного направления профессионального образования.

Показаны траектории развития этого бурно развивающегося в последнее десятилетие направления образования в рамках подготовки специалистов нового профиля по специальностям 030500 – Профессиональное обучение (квалификация дизайнер-педагог) и 030500.04 – Профессиональное обучение (дизайн, квалификация педагог профессионального обучения в области дизайна), реализация которых с каждым годом расширяется как в специализированных вузах, так и в вузах профессионально-педагогического и педагогического профилей. Предложены конкретные примеры подготовки дизайнеров-педагогов в рамках специальности 030800 – Изобразительное искусство – в педагогических вузах и в рамках специальности 0514 – Дизайн – в учреждениях СПО.

Рекомендуется для научных и практических работников системы образования, специализирующихся в области профессионально-педагогического и педагогического образования, а также для студентов, аспирантов, руководителей образовательных учреждений и органов управления образованием всех уровней.

Введение. 1. Дизайн-образование. Состояние и пути реализации. 2. Дизайн в системе педагогического образования. 3. Принципы организации и воспитание проектообразного мышления в системе дизайн-образования. 4. Подготовка дизайнера-педагога в рамках специальности 030500.04 – Профессиональное обучение (дизайн). 5. Подготовка дизайнера-педагога в рамках специальности 030800 – Изобразительное искусство в вузах педагогического профиля и вузах искусств, в рамках специальности 0514 – Дизайн в учреждениях среднего профессионального образования. Выводы и предложения. Список литературы. Приложения.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ ПОДПИСЧИКОВ ЖУРНАЛА

Уральское отделение Российской академии образования с 1999 г. издает журнал «Образование и наука» (свидетельство о регистрации ПИ № 11–0803 от 10 сентября 2001 г.). Периодичность выпуска 6 раз в год, объем – около 150 страниц.

Подписаться на журнал можно через объединенный каталог РФ, который есть в каждом отделении связи. Подписной индекс журнала – 72604. Стоимость подписки – 330 р. на полугодие.

За время существования журнал получил академическое признание среди широкого круга специалистов, интересующихся проблемами образования. На страницах журнала освещаются результаты исследований, теоретических, прикладных, психологических и социологических проблем образования, рассматривается научная педагогическая жизнь Уральского региона и России. В журнале публикуются официальные документы Уральского отделения Российской академии образования. Среди авторов – ведущие ученые, представители министерств и управлений образования, докторанты, аспиранты и педагоги-новаторы.

Более подробную информацию вы можете получить, обратившись по адресу: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а. Тел. (343) 376-23-50. E-mail: snigirev@urorao.ru.

УВАЖАЕМЫЕ АВТОРЫ!

Редакция журнала «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования» принимает статьи для публикации при условии обязательного наличия

- текста статьи (10–12 страниц) в бумажном варианте в 2 экземплярах;
- текста статьи в электронном варианте;
- индексационных номеров ББК и УДК (брать в библиотеке вуза автора);
- ссылок на использованные библиографические источники;
- сведений об авторах (фамилия, имя, отчество, ученая степень, место работы и должность, домашний адрес и телефоны).

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 страницы и ключевые слова.

Цитированная в статье литература (автор, название, место издания, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи через запятую с цитируемыми страницами.

Статьи, направленные авторами на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются и портфеля редакции.

Электронный вариант материалов можно присылать по электронной почте, письмом или приносить в редакцию журнала. Объем материалов не должен превышать 80–90 Кб (шрифт *Times New Roman*, размер 14 пт., межстрочный интервал – 1,5). Формат присылаемого текстового файла *Reach Text Format (RTF)* или *Plain Text* («Только текст»).

Наиболее удобно подготавливать статью в программе MS Word.

В связи с тем, что ваши материалы проходят редактирование и, соответственно, правку, изображения прилагаются отдельными файлами в векторных форматах – *WMF*, *EMF*, *CDR*, *AI*. Диаграммы из программ *MS Excel*, *MS Visio* и т. п. предоставляются вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если вам необходимо использовать растровое изображение, то присылайте его в виде файла (*TIFF*, *JPG*), разрешением не менее 300 точек/дюйм точно такого размера, в котором вы хотите увидеть его в журнале. Изображения в полутонах и в цвете использовать не рекомендуется.

Заинтересованные лица могут обращаться по адресу редакции.

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: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
тел. (343) 376-23-50, snigirev@urogao.ru

Подписано в печать 10.04.2004 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 8,72. Уч.-изд. л. 9,3. Тираж 2000 экз. Заказ № 93.

Отпечатано на ризографе РГППУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Цена свободная