

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 1(31) Журнал теоретических и прикладных исследований Февраль, 2005

ОФИЦИАЛЬНЫЕ ДОКУМЕНТЫ.....3

Решение заседания бюро УрО РАО № 25 от 22.12.04 г. 3

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ8

Штейнберг В. Э., Манько Н. Н. Методологические основы инструментальной дидактики..... 8

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....24

Алексеев Н. А., Ахметова Т. Н., Мельник Л. А. Стратегическое управление в школе..... 24

Долинер Л. И. Выбор модели обучения в процессе построения методической системы..... 39

Лурье Л. И. Филологический образ мира в моделировании педагогических систем и процессов..... 49

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ61

Жигалова И. А. Прогнозирование рынка труда в системе образовательного маркетинга (на примере Сибирского федерального округа) 61

Зеер Э. Ф., Павлова А. М. Ключевые компетенции учащихся по ремесленным профессиям 70

Шендрик И. Г. Проектирование образовательного пространства взрослого человека: Ч. 2. Практическая реализация..... 80

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ90

Мальшева В. А. Из истории отечественного и зарубежного опыта надзора деятельности учреждений профессионального образования 90

Сутырина Т. А. Аксиологический потенциал педагогических идей В. Н. Татищевой..... 100

ДИСКУССИИ.....109

Синергетика в образовании

Штейнберг В. Э. Синергетика и технологии обучения 109

Образовательная политика: выбор направления

Рындак В. Г., Луговая И. В. Гуманитарное образование в контексте современных воспитательных концепций (размышляя над статьей А. В. Сиволапова)..... 112

Стратегия профессионального образования в России

Франц А. Б. Профессиональное образование в стратегической перспективе	115
Полуянов В. Б. Аутсорсинг: стратегия или средство развития профессионального образования?	122

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ..... 127

Романцев Г. М., Вербицкая Н. О. Премия Уральского отделения Российской академии образования: поддержка научных исследований и педагогических инноваций.....	127
Дудина М. Н. Есть такая профессия – философию детям преподавать (о международной научно-практической конференции «Философия – детям» – Москва, 27–29 января 2005 г., и перспективах философского образования в школе).....	132

ЮБИЛЕИ 136

Думающий, ответственный, творческий... (к 75-летию академика РАО В. И. Загвязинского).....	136
Педагог-ученый (к 75-летию чл.-кор. РАО К. Ш. Ахиярова)	139

РЕЦЕНЗИИ..... 143

НОВЫЕ КНИГИ 147

АВТОРЫ НОМЕРА 149

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

Б. А. Вяткин, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
Э. Ф. Зеер, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
ответственный редактор А. М. Вайнштейн;
компьютерная верстка ОКМ УД РГППУ

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

© Уральское отделение РАО, 2005

© Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2005

ОФИЦИАЛЬНЫЕ ДОКУМЕНТЫ

РЕШЕНИЕ ЗАСЕДАНИЯ БЮРО УрО РАО № 25 от 22.12.04 г.

1. Об итогах выполнения плана научно-исследовательских работ по программе «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» и о работе Бюро УрО РАО в 2004 г.

Заслушав и обсудив сообщение Председателя Уральского отделения РАО члена-корреспондента РАО Г. М. Романцева «Об итогах выполнения плана научно-исследовательских работ по программе «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» и о работе Бюро УрО РАО в 2004 г. Бюро УрО РАО отмечает:

1. Выполняемые в соответствии с Программой исследования охватывают 85 тем по актуальным в настоящее время направлениям:

- стратегия развития и новые модели образования на Урале;
- развитие профессионального образования в Уральском регионе;
- содержание и современные технологии образования на Урале;
- воспитание и развитие целостной личности как субъекта жизнедеятельности в современных условиях;
- образование как средство развития региональных, этно-, социокультурных, экологических и экономических систем Урала;
- психологическое сопровождение образования.

Более половины тем (48 из 85) включены в план важнейших исследований РАО.

2. Фундаментальные и прикладные исследования ориентированы на обеспечение научного сопровождения процессов модернизации образования в Уральском регионе. Научные исследования в рамках подпрограмм способствуют развитию структуры и содержания профессионального образования на всех его ступенях.

3. В целом научно-исследовательские работы, входящие в комплексную программу «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» на 2004 г., выполнены на высоком научном уровне в запланированном объеме.

4. Всего в рамках исследований опубликовано плановых 11 монографий (135,7 п. л.), 16 учебных пособий (189,3 п. л.), 7 методических пособий и рекомендаций (67,5 п. л.), 5 сборников научных статей (83,7 п. л.), 59 научных статей (35 п. л.). Подготовлены к печати 1 монография (9 п. л.), 5 учебных пособий (58 п. л.), 5 сборников научных статей (10 п. л.).

5. По результатам исследований проведены 3 международных, 11 всероссийских и 18 региональных научно-практических конференций, 10 научно-методических семинаров, 7 круглых столов, 2 мастер-класса.

6. Повышению эффективности научных исследований по программе активно способствовало регулярное обсуждение стратегий научных исследований, в рамках различных тем на заседаниях Бюро Уральского отделения РАО.

Принимая во внимание итоги выполнения плана научно-исследовательских работ по программе «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» за 2004 г., Бюро Уральского отделения РАО решило:

1. Утвердить отчет Уральского отделения РАО о выполнении плана научно-исследовательских работ по программе «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» и отчет о работе Бюро УрО РАО в 2004 г.

2. Руководителям научных направлений и тем в рамках создания отраслевой научной структуры УрО РАО рассмотреть перспективные направления фундаментальных и прикладных исследований для обеспечения их преемственности в деятельности отраслевых отделений.

3. Обсудить на заседании бюро УрО РАО в 2005 г. вопросы, связанные с формированием новой структуры плана научно-исследовательской деятельности УрО РАО.

2. Об утверждении плана научно-исследовательских работ по программе «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» на 2005 г.

Заслушав и обсудив сообщение заместителя Председателя Уральского отделения РАО В. А. Федорова о содержании плана научно-исследовательских работ по программе «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» на 2005 г., Бюро Уральского отделения РАО **решило**:

1. Утвердить предложенный план научно-исследовательских работ по программе «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» на 2005 г.

2. Одобрить включение 15 новых тем в план НИД на 2005 г.

3. Исключить из плана 6 тем в связи с изменением тематики исследований и утратой связи с УрО РАО.

3. Утвердить предложенные планы научных мероприятий и работы Бюро УрО РАО на 2005 г.

3. Подведение итогов конкурса на соискание премии УрО РАО в 2004 г.

Заслушав и обсудив сообщение заместителя Председателя Уральского отделения РАО В. А. Федорова о результатах работы комиссий по предварительной экспертизе работ, после проведения процедуры тайного голосования по каждой номинации Бюро УрО РАО **решило**:

1. Присудить премии УрО РАО 2004 г. авторам следующих работ:

• **по 1 номинации** – в области общего среднего образования и дошкольного воспитания – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие существенный вклад в развитие системы образования, оказывающие эффективное влияние на процессы воспитания и обучения – **Дудина Маргарита Николаевна**, д-р пед. наук, проф. (Екатеринбург);

• **по 2 номинации** – в области начального и среднего профессионального образования – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в подготовку рабочих кадров и высококвалифицированных работников среднего звена в современных социально-экономических условиях – **Доронин Николай Андреевич**, канд. пед. наук (Екатеринбург);

• **по 3 номинации** – в области высшего профессионального образования – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в развитие многоуровневой системы высшего профессионального образования – **Бенин Владислав Львович**, д-р пед. наук, проф. (Уфа);

• **по 4 номинации** – за фундаментальные и прикладные исследования различных областей науки, внесшие значительный вклад в развитие системы образования – **Черешнев Валерий Александрович**, академик РАН (Екатеринбург);

• **по 5 номинации** – за книгу, имеющую большое научное и практическое значение, внесшую значительный научный вклад в развитие системы образования – **Куцев Геннадий Филиппович**, д-р филос. наук, проф. (Тюмень).

2. Присудить следующие сертификаты:

Лучшая инновационная разработка 2004 года

1. Волкова В. К. (Тюмень)
2. Назарова О. А., д-р пед. наук (Магнитогорск)
3. Борисов С. В., канд. пед. наук (Челябинск)
4. Елисеев Е. В., д-р биол. наук (Челябинск)

Лучшее педагогическое исследование 2004 года

1. Овчарова Р. В., д-р психол. наук (Курган)
2. Эрганова Н. Е., д-р пед. наук (Екатеринбург)
3. Хеннер Е. К. – д-р ф.-м. наук, (Пермь)
4. Майбуров И. А. – канд. техн. наук (Екатеринбург)

Фундаментальное исследование УрО РАО

1. Лейдерман Н. А. – д-р филол. наук (Екатеринбург)
2. Исмагилова А. Г., д-р психол. наук (Пермь)
3. Фомичева И. Г., д-р пед. наук (Муравленко)
4. Сериков С. Г., д-р пед. наук (Челябинск)

Лучший издательский проект 2004 года

1. Меренков А. В., д-р социол. наук (Екатеринбург);
2. Новоселов С. А., д-р пед. наук (Екатеринбург);
3. Бабушкин А. И., канд. ф.-м. наук (Екатеринбург).

4. Разное

I. О новой редакции устава УрО РАО

Заслушав и обсудив сообщение заместителя Председателя Уральского отделения РАО В. Я. Шевченко о новой редакции устава УрО РАО, Бюро Уральского отделения РАО **решило**:

1. Утвердить предложенный проект новой редакции устава УрО РАО.
2. Комиссии в составе Романцева Г. М., Федорова В. А., Шевченко В. Я. организовать работу по доработке и утверждению Устава.

II. О принятии ассоциированных членов в УрО РАО

На основании рассмотрения комиссией по приему ассоциированных членов поданных заявлений Бюро Уральского отделения РАО **решило** принять в состав УрО РАО на правах ассоциированных членов:

Министерство образования и науки Челябинской области
Институт иммунологии и физиологии УрО РАН (Екатеринбург)
Уральскую государственную академию физической культуры (Челябинск)
Челябинский государственный педагогический университет
Челябинский государственный университет
Челябинский институт дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) педагогических работников
Челябинский институт профессионального развития
Челябинский экономический колледж
Магнитогорский государственный университет (Челябинская обл.)
Снежинскую государственную физико-техническую академию (Челябинская обл.)
Управление образования Администрации МО «Пышминский район» (Свердл. обл.)
ГОУ СПО Нижнетагильский государственный профессиональный колледж им. Демидова (Свердл. обл.)
МДОУ «Детский сад № 49 общеразвивающего вида» (Полевской, Свердл. обл.)
МОУ «Ощепковская средняя общеобразовательная школа» (пгт. Пышма, Пышминский р-н, Свердл. обл.)
МОУ СОШ № 64 (Нижний Тагил, Свердл. обл.)
МОУ лицей № 130 (Екатеринбург)
МОУ лицей № 31 (Челябинск)
МОУ лицей № 11 (Челябинск)
НОУ ДО центр развития бизнеса и личности «Лидер» (Екатеринбург)
Тюменский государственный колледж профессионально-педагогических технологий

III. Об открытии лабораторий, научных клубов, филиалов научно-образовательных центров УрО РАО

Заслушав и обсудив сообщение ученого секретаря Уральского отделения РАО Н. О. Вербицкой об открытии лабораторий, научных клубов, филиалов научно-образовательных центров УрО РАО, Бюро Уральского отделения РАО **решило:**

1. Открыть в Нижнем Тагиле филиал УГНОЦ УрО РАО. Назначить исполняющим обязанности директора филиала А. М. Аверина, канд. пед. наук.

2. Открыть на базе Курганского государственного университета лабораторию исследования проблем профессионального самоопределения личности. Назначить исполняющим обязанности руководителя лаборатории В. А. Савиных, д-ра пед. наук, проф.

3. Открыть на базе Магнитогорского государственного профессионально-педагогического колледжа лабораторию исследования проблем управления качеством начального и среднего профессионального образования. Назначить исполняющим обязанности руководителя лаборатории О. А. Назарову, д-ра пед. наук

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

*Ученый секретарь УрО РАО
Н. О. Вербицкая*

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37
ББК 74 00

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ДИДАКТИКИ

В. Э. Штейнберг,
Н. Н. Манько

Ключевые слова: инструментальная дидактика; дидактические инструменты; инструментальное моделирование; логико-смысловые модели; дидактическая рискология; когнитивно-динамический инвариант ориентации человека.

Резюме: В статье рассматриваются различные аспекты нового направления педагогики – инструментальной дидактики: предпосылки становления, особенности методологических проблем и их исследования, место и роль дидактических инструментов в учебном процессе; показан феномен дидактического риска; приведены принципы инструментальной дидактики и показаны их психофизиологические и социокультурные основы реализации; представлены основные направления научных исследований по развитию инструментальной дидактики.

В современной науке и наукоемком производстве большую роль играют технологии переработки, представления, отображения и применения знаний, для поддержки которых создаются разнообразные программные и аппаратные средства. Вследствие этого в последние десятилетия образовался разрыв между уровнями интеллектуальной деятельности в научно-производственной сфере и образовании. Данный разрыв обусловлен, по нашему мнению, недостаточным объемом научных исследований, разработок и внедрения в области инструментальной дидактики и инструментального моделирования педагогических объектов, педагогических микротехнологий переработки и усвоения знаний, которые должны опираться на адекватные дидактические инструменты аналитико-моделирующей деятельности. То есть основная проблема заключается в создании новых природосообразных и эффективных дидактических средств, в повышении антропоцентрического потенциала дидактики, основанного на знаниях особенностей мышления человека.

Поиск новых педагогических технологий не случайно активизировался на завершающем этапе существования многочисленных «безинструментальных» методик обучения, у которых ограничены такие важные параметры, как устойчивость результатов обучения, управляемость процесса учения, влияние субъективных факторов. Знания с невысоким уровнем понимания остаются

невостребованными и не включаются в научную картину мира учащегося, так как от понимания зависит принятие знаний. Исследования в данной области в настоящее время направлены на интеллектуальное развитие учащегося и формирование целостной картины мира, а также на усиление технологизации образования, как одного из важных средств гуманизации.

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы технологизации обучения обусловили появление ряда публикаций, например: о путях и методах формирования умственного развития учащихся [4; 10; 20]; о необходимости повышения роли феномена свободы, как необходимого принципа и условия организации учебно-воспитательного процесса [7]; о растущих требованиях к традиционному компонентному составу готовности педагога [3]. Действительно, опережающее формирование умственного развития учащихся является необходимой основой успешного учения, но оно не подкрепляется адекватным дидактическим обеспечением. Феномен свободы в образовании также существует в определенной причинно-следственной связи: переработка – понимание – усвоение – применение знаний. Затруднительно представить ощущающего себя свободным ученика, который вынужден механически заучивать малопонятный ему учебный материал и испытывать дискомфорт оттого, что изучаемые знания не становятся частью его багажа. Представляется необходимым и дополнение квалификационной характеристики компонентом технологической компетентности, предполагающей владение системой способностей и стереотипов инструментализованной деятельности по преобразованию объектов педагогической действительности [11]. Тем более что деятельность педагога приобретает в настоящее время целостный характер, включает подготовительную, обучающую и творческую формы, которые модернизируются на основе проектно-технологического подхода [22]. При этом необходимый инструментальный характер дидактики обеспечивается лишь в том случае, если средства обучения выполняют функции представления и моделирования знаний, их логической организации.

Ключевой методологической проблемой выполняемого исследования является выбор адекватного метода анализа развития дидактики, для чего применяются методы логико-исторического, психолого-педагогического исследований [20], системного объективного исследования [5]. С помощью данных методов выполняется анализ временных интервалов большой размерности, то есть они обладают свойством «уменьшительной лупы времени». По этой причине при обобщении и выявлении тенденций иногда утрачиваются важные детали процессов реконструкции педагогических объектов. Этим объясняется то, что объемные теоретические публикации, посвященные, например, передовому педагогическому опыту, не сопровождаются убедительными собственными примерами авторов по использованию полученных выводов и обобщений в педагогической практике.

Соответствие применяемых методов исследования анализируемым педагогическим процессам и явлениям может быть повышено, если учесть, что эволюционный процесс в педагогике, как и в других сферах деятельности, носит бинарный характер и включает временные интервалы двух типов: большой и малой размерности (рис. 1). Анализ интервалов первого типа направлен, как упоминалось, на объяснение тех или иных свершившихся событий, для охвата и обобщения больших исторических этапов, для чего необходимо свертывать информацию. Для анализа интервалов малой размерности, сопровождающихся интенсивной реконструкцией педагогических объектов, необходимо применять иную – «увеличительную лупу» времени, позволяющую разворачивать и фиксировать все детали процесса. Но и в данном случае результатам анализа необходимо придавать обобщающий характер, пригодный для последующего применения в педагогической практике.

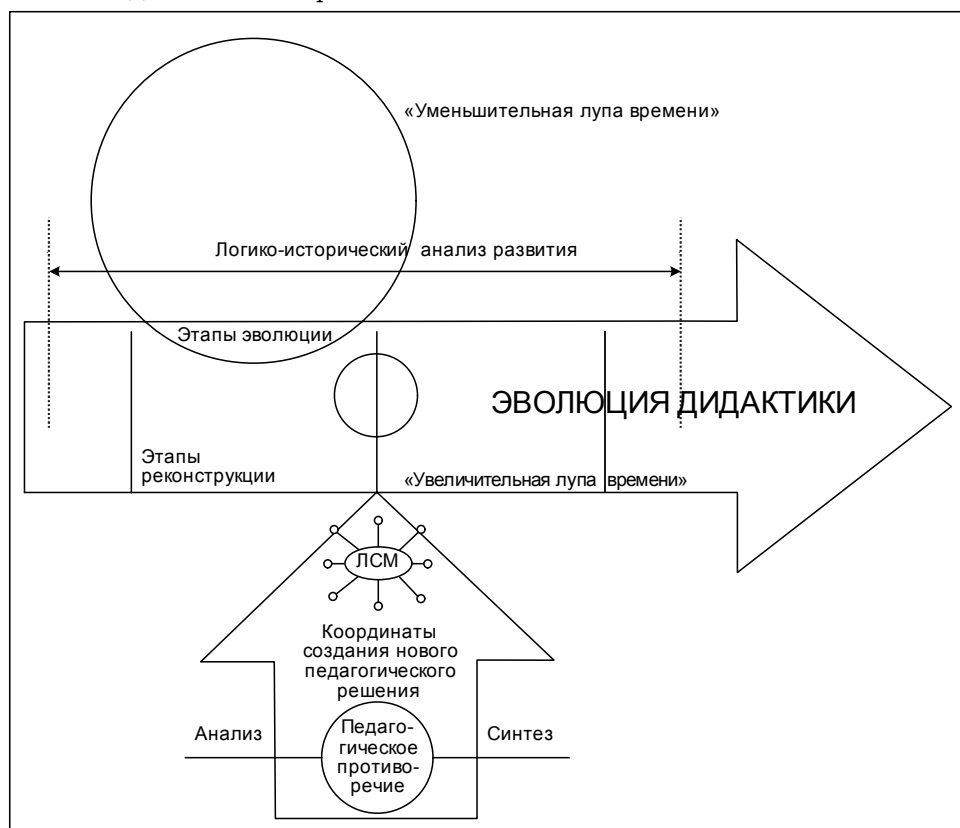


Рис. 1. Бинарная эволюция дидактики

Принцип бинарности, который целесообразно использовать при анализе эволюции дидактики, определяет взаимодополнительность частей объектов с различными или противоположными свойствами и вытекает из существова-

ния асимметрии мира: любое состояние системы имеет противоположное ему, а любая структура – своего асимметричного «двойника» [12]. То есть при анализе процессов развития дидактики необходимо применять два типа «луп времени», две системы координат анализируемых процессов, и, соответственно, два принципа обобщения анализируемых явлений. Это связано с тем, что на этапах второго типа протекают процессы создания существенно новых педагогических объектов, которые детерминируются закономерностями разрешения педагогических противоречий и характеризуются специфическими координатами (рис. 2).

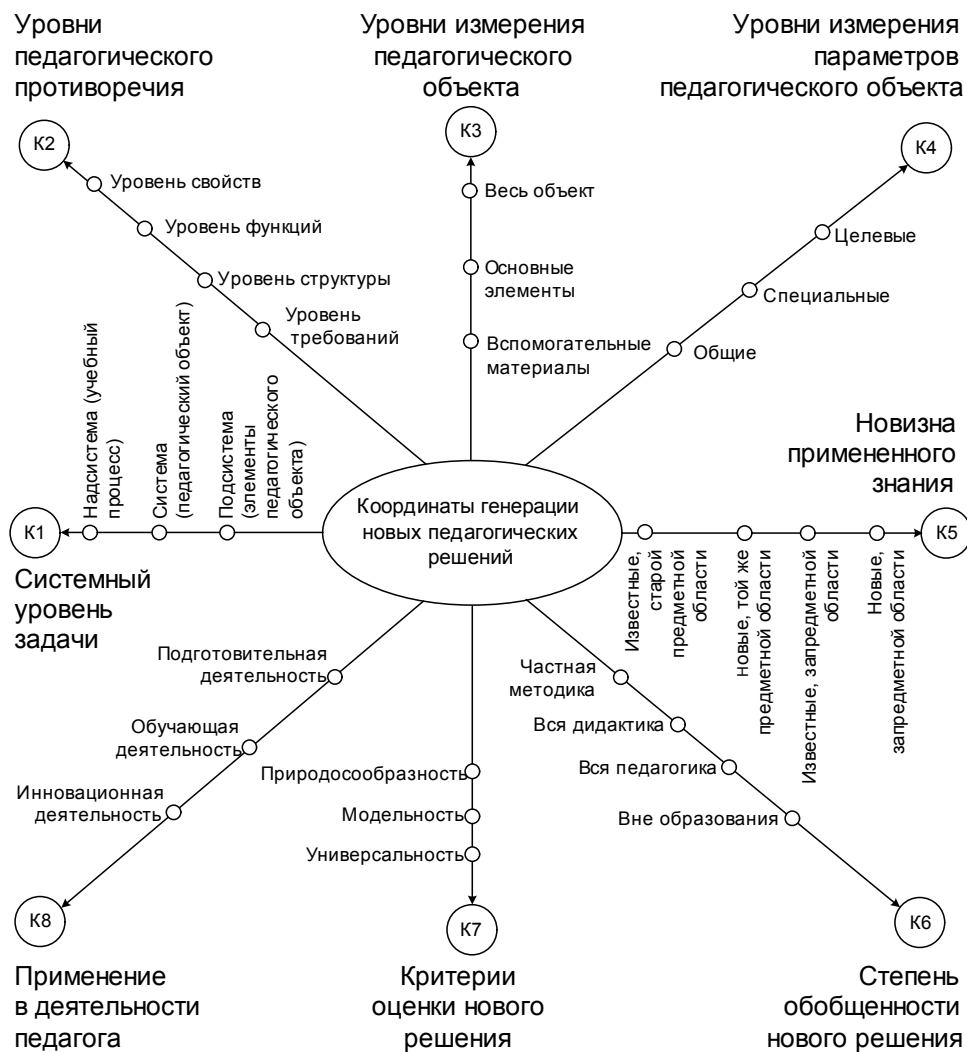


Рис. 2. Координаты новых педагогических решений

Логико-смысловая модель, приведенная на рис. 2, содержит принятый в инструментальной дидактике набор из 8 координат (согласуется с общепринятым числом основных направлений ориентации: «вперед – назад – вправо – влево» и промежуточных направлений):

- К1 – системный уровень педагогического объекта, на котором возникла задача, например: подсистема – вспомогательные элементы педагогических условий, система – главные элементы педагогических условий, надсистема – элементы организации образовательного процесса (за рамками педагогических условий);

- К2 – уровни педагогического противоречия: внешний, например, уровень требований к педагогическим условиям; внутренние, например, уровень структуры педагогических условий, уровень функций субъектов и средств образовательного процесса, уровень свойств дидактических средств;

- К3 – уровни изменения педагогического объекта: минимальный – если задача решается путем изменения вспомогательных элементов; средний – если задача решается изменением главных элементов; максимальный – задача решается при условии изменения всего объекта;

- К4 – уровни изменения параметров педагогического объекта: общие характеристики, например, время изложения учебного материала, количество наглядных средств и т. п.; специальные, например, степень укрупнения дидактических единиц и т. п.; целевые, например, качество усвоения учебного материала за фиксированное время и т. п.;

- К5 – новизна примененного знания, например: известные знания традиционной дидактики; новые дидактические знания; известные знания психологии; новые знания психологии, культурологии, информационной технологии и т. п.;

- К6 – степень обобщенности нового решения, например: решение применимо для частных фрагментов учебного процесса; решение применимо при изучении различных учебных предметов; решение применимо не только в технологиях обучения, но также и в технологиях воспитания, в технологиях управления и т. п.; решения применимы не только в педагогике, но и в инженерных разработках, в информационных технологиях и т. п.;

- К7 – критерии оценки нового решения, например: природосообразность – степень соответствия дидактических средств психофизиологическим особенностям мышления человека; модельность – степень приближения учебной деятельности к моделирующей; универсальность – применимость дидактических средств для различных этапов учебной деятельности;

- К8 – применение в деятельности педагога: применение в том или ином отдельном виде деятельности, применение в нескольких видах деятельности и т. п.

Освоение же новых решений осуществляется на интервалах первого типа в ходе инновационных процессов модернизации образовательных систем и про-

цессов. Исследования развития техники также выполняются на основе принципа бинарности: отдельно исследуются общие тенденции ее развития [15] и отдельно закономерности разрешения технических противоречий [21].

При анализе интервалов второго типа предполагается обобщение результатов поиска новых педагогических решений и выявление новых оснований построения педагогических объектов. Для этого целесообразно использовать принцип инвариантного представления результатов анализа, в соответствии с которым выявляются дидактические компоненты с неизменными свойствами, например: три этапа образовательного процесса «познание – переживание – оценивание»; три этапа познавательной учебной деятельности «предметная – аналитико-речевая – моделирующая»; три образовательных поля учебных дисциплин «наука – искусство – мораль» и т. д. Такие инвариантные компоненты содержатся в различных методиках и системах обучения, на их основе создаются конкретные варианты тех или иных дидактических решений, интегрируемых в практическую деятельность педагога.

Необходимо отметить, что существующие точки зрения на проблему технологизации обучения весьма противоречивы, часто высказываются полярные мнения, недостаточно критично освещается зарубежный опыт. Так, например, представляется спорным приводимое в работе [9] отождествление технологического и репродуктивного. Накопленный в технологизации обучения опыт напротив свидетельствует о том, что использование в технологии обучения методов и средств моделирования знаний предопределяет продуктивный уровень учебной деятельности, а дополнение ее познавательного этапа этапами переживания и оценивания придает обучению развивающий характер, логико-эвристический продуктивный характер [22; 25].

Можно предположить, что в приведенных работах, видимо, в силу традиционного представления о дидактических средствах, не обладающих модельными свойствами, из рассмотрения выпал общий фундаментальный признак технологии – обязательное наличие дидактических инструментов. В них, как в новых когнитивных структурах, должны фиксироваться не только знания, но и логика их восприятия, переработки и представления, так как человеческое мышление не в состоянии все знания хранить в виде прямых копий («слепков») из-за ограниченного объема долговременной памяти. Именно отсутствием адекватных дидактических средств, которые могли бы принять на себя функции репрезентации и поддержки логических операций моделирования, объясняется трудность «приземлить» моделирование знаний на естественном языке, сделать его доступными т. н. «среднему» по способностям учащемуся, то есть внедрить в массовую педагогическую практику.

Таким образом, возникает необходимость уточнения категорий средство и инструмент учебной деятельности [16]. Дидактические средства не обладают свойствами инструмента, они выполняют вспомогательные функции, например: иллюстративные, мнемические и т. п. Инструментом учебной деятельности являются материализованные дидактические средства, дополняющие ор-

ган мышления, воздействующие на предмет труда и поддерживающие учебные действия по переработке и усвоению учебного материала. Такие дидактические инструменты аналитико-моделирующего типа должны дополнять интеллект человека и помогать ему воспринимать, перерабатывать и усваивать знания на основе анализа и синтеза. Дидактические инструменты включаются в педагогические технологии, цель которых – формирование и развитие у будущих педагогов способностей к дидактико-технологическому творчеству в профессиональной деятельности, которое понимается как творчество педагога в области проектирования, моделирования и осуществления дидактического процесса, как средство самовыражения, самореализации и саморазвития индивидуальности педагога [8].

Модельная форма представления знаний обладает важными свойствами: компактностью, необходимой для хранения информации, а также удобством при выполнении анализа и синтеза. Именно в моделях преодолевается «рецептурность» фреймов как формы представления стереотипных ситуаций, создающих опасность того, что принципиальная новизна явления может остаться незамеченной [6]. Тем не менее не критичное отношение к фреймам и другим малообоснованным дидактическим средствам продолжает встречаться в работах по освещению зарубежного опыта обучения, и в частности критического (продуктивного) мышления [4]. Необходимость использования наглядных схем для представления анализируемой информации в данных работах очевидна, однако какое-либо обоснование их, оценка характеристик отсутствует. Некоторые из них обладают неразвитым солярным начертанием (рис. 3), другие вызывают недоумение логическим неудобством и трудностью визуального восприятия (рис. 4). Общим недостатком публикаций такого рода является отсутствие сравнительного анализа зарубежных и отечественных разработок в области дидактических средств. В частности, так как такие схемы представляют собой комбинацию понятийных и графических элементов, то последние должны обладать образными свойствами для визуального удобства, или удобства восприятия правым полушарием. Но в приведенных (и других известных нам) публикациях данный важный аспект наглядных дидактических средств не рассматривается, что и привело к задаче поиска природосообразной графической формы дидактических инструментов, в качестве которой была найдена графическая многолучевая («солярная») форма.

Выполненные исследования свидетельствуют, что «солярные» структуры, обладающие обширным социокультурным генезисом [23] сходны с так называемым искусственными организациями, разрабатываемыми в теории искусственного интеллекта [19]. Они имеют сетевую структуру, где в центральном узле сосредоточены важнейшие ресурсы, знания и процессы, формирующие организационное ядро, а остальные, менее важные компоненты или наиболее рутинные работы и процессы, выводятся наружу и доверяются внешним партнерам (рис. 5). Такую организацию можно сравнить с «мозгом», возбуждения от которого поступают на внешние «эффе́кторы».

? Какие функции лекции, определяющие ее место и роль в вузе, вы могли бы добавить в свободные «кластеры»?



Рис. 3

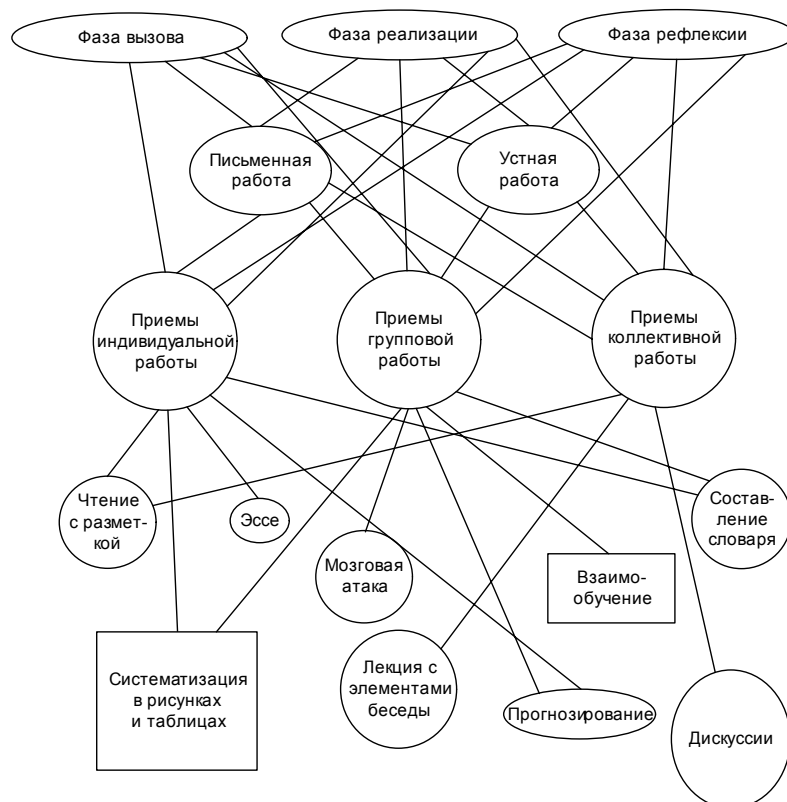


Рис. 4

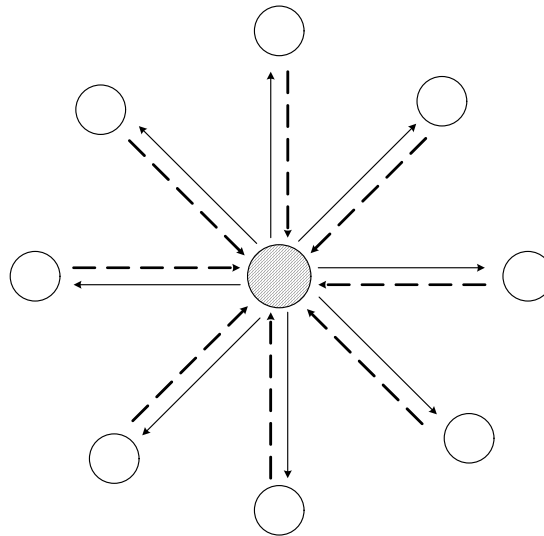


Рис. 5

«Солярная» графика, которая положена в основу инструментальной дидактики, имеет не магическое происхождение (как иногда приходится слышать), а глубокие исторические корни: идея центра содержится в архетипе – перекрестке, схождении обычных земных путей, что отражено в большинстве мифов, содержащих некую главенствующую точку мироздания, откуда центробежно разветвляется пространство и упорядочивается материальный мир [13].

«Солярная» графика коррелирует с морфологическими особенностями мозга и его «кирпичиком» – мультиполярным нейроном, имеющими радиально-концентрическую структуру. Такая структура связывается с пространством и движением как мысленными представлениями о мире у человека, которые проявляются в когнитивно-динамическом инварианте ориентации в материальных и абстрактных пространствах [24]. Данная способность человека сформировалась эволюционно и опирается на элементы ориентации радиального и кругового типов (рис. 6), она дополнилась по мере формирования вербально-логического компонента мышления четвертым кругом взаимодействия как с физической, так и с виртуальной средой (круг досягаемости предметов и явлений силой мысли). На рис. 6 приведены следующие обозначения: КВ – круг – «оболочечный» круг восприятия, характерный для примитивных существ; второй круг восприятия – «сенсорный», характерный для развитых существ, обладающих конечностями, глазами и ушами; третий круг – «восприятие силой мысли» – характерен для образованного человека. На рисунке использованы две группы символов: символы, обозначающие органы восприятия и обработки информации (рука, глаз, ухо, мозг), и символы воспринимаемых воздействий предметов (кошка, птица, телефон и т. п.).

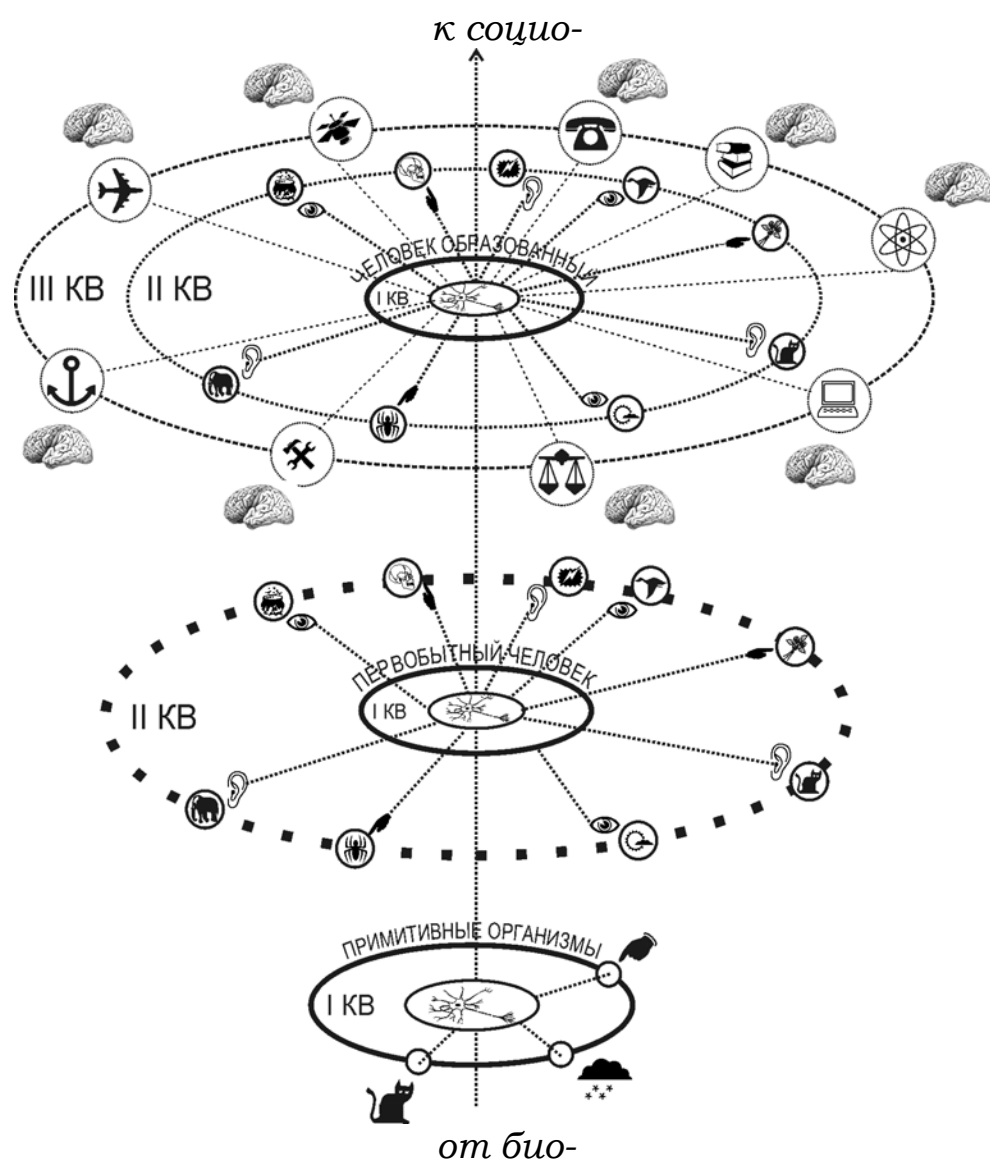


Рис. 6. Схема когнитивно-динамического инварианта ориентации человека в материальных и абстрактных (смысловых) пространствах

Аналитическая учебная деятельность должна опираться на два основных типа представления учебного материала в сознании учащегося – вербального и образного, в соответствии с которыми левое полушарие мозга «отвечает» за вербальную, формально-логическую сторону мышления, а правое – за невербальную, образную. Для левого полушария характерна дискретность представления информации, линейность, последовательность ее обработки во времени, для правого – непрерывность (симультанность) обрабатываемой информации во времени и пространстве. Формализация при логико-смысловом моделировании заключается в отображении результатов мышления в точных понятиях и утверждениях, благодаря которым представляются подробные сведения об особенностях объекта, о его структуре, свойствах. Однако понятие модели в семиотике разработано недостаточно и допускает текстовое описание изучаемого объекта с логикой в неявной форме. Для научных задач это приемлемо, но при использовании в технологиях обучения к моделям предъявляются высокие требования в плане визуального и логического удобства. Именно это предопределяет выполнение новых средств инструментальной дидактики в природосообразной – «солярной» – графической форме. Основа инструментальной дидактики – дидактические многомерные инструменты – содержат набор понятий по изучаемой теме в виде семантически связанной системы, эффективно воспринимаемой и фиксируемой мозгом благодаря «солярной» графике. Построение структуры модели является подготовительным этапом моделирования, а выявление связей и отношений между элементами модели представляет собой основной этап моделирования, так как, во-первых, число связей между элементами значительно выше числа самих элементов, а, во-вторых, выстраивание логических цепей переводит процесс учения с описательного уровня на объяснительный уровень (рис. 7). То есть логико-смысловые модели могут использоваться не только для поддержки учебной деятельности, но и для контроля знаний.

«Солярные» структуры из радиальных и круговых элементов позволяют осуществить переход от «линейного мышления» к «фрактальному», связанному с введением новых интерпретаций размерности – числа измерений предметов, дают возможность мыслить в понятиях «дробномерия» – дробных измерений, или даже «дробномирия» [18]. С принципом многомерности коррелирует логика описания состояний и изменчивости многополярных систем по разным признакам [12], многомерность частично реализуется в голографическом подходе [2] как в средстве гуманизации образовательного процесса.

Многомерный подход опирается на идею Нильса Бора о том, что никакое по-настоящему сложное явление нельзя описать только с помощью языка. Необходима множественность ракурсов рассмотрения одного и того же явления. Тем более множественность ракурсов входит в противоречие с вербально-монологическим отражением такой множественности и требует адекватной презентации во внешнем плане.

Принципы многомерности, инструментальности и инвариантности положены в основу инструментальной дидактики. Они позволили дополнить арсенал педагога новыми дидактическими средствами, которые направляют учебные действия учащегося, повышают управляемость и произвольность процессов обучения переработки и усвоения знаний, повышают эффективность образовательных систем и процессов в целом. Главная же функция новых дидактических инструментов – инициирование механизмов аналитико-логической переработки и усвоения знаний на основе моделирования знаний. Благодаря таким механизмам, функционирующим совместно с механизмами отражения и запоминания знаний, характерными при использовании традиционных технологий обучения, повышается эффективность учебной деятельности, понижаются познавательные затруднения учащихся.



Рис. 7. Логико-смысловая модель «Демидовское наследие»
(авторы О. А. Фищукова, Е. В. Ткаченко)

Для удобства восприятия преподавателями ссузов и вузов далее представлена условная патентная формула педагогического изобретения «Логико-смысловая модель (ЛСМ)»:

- изобретение относится к дидактическим наглядным средствам поддержки учебных действий, содержащим смысловые понятийные и логические компоненты, например: опорные схемы, опорные сигналы, идиограммы и т. п.;
- изобретение открывает новый класс дидактических средств инструментального типа, выполняющих две функции: презентации и логической организации знаний;
- изобретение реализует антропоцентрические основания: психофизиологические и социокультурные особенности отражения и отображения действительности;
- изобретение имеет целью придание новых функций и улучшение основных дидактических свойств: поддержка логико-смыслового моделирования, повышение визуального удобства пользования, увеличение информационной плотности представления знаний, обеспечение универсальности;
- изобретение достигает своей цели благодаря тому, что логический и смысловой компоненты объединены в образно-понятийную дидактическую конструкцию, причем смысловой компонент представлен семантически связанной системой понятий, а логический компонент выполнен из радиальных и круговых графических элементов, предназначенных, соответственно, для размещения понятий и смысловых связей между ними;
- изобретение включается в образовательные системы и процессы в качестве дидактических инструментов со следующими функциями:
 - поддержка выполнения основных операций восприятия, осмысления, фиксации, воспроизведения и применения знаний;
 - поддержка выполнения основных этапов познавательной учебной деятельности: предметного, аналитико-речевого и моделирующего;
 - поддержка основных этапов образовательного процесса: познавательного, эмоционально-образного (переживательного) и рефлексивно-оценочного;
 - поддержка логико-эвристической деятельности при поиске, моделировании и проектировании педагогических объектов.

Таким образом, в процессе создания универсальных дидактических инструментов впервые в отечественной и зарубежной дидактике реализованы антропоцентрические принципы природосообразности, инструментальности и многомерности (рис. 8).

Данные принципы позволили интегрировать в процесс учения процессы логико-смысловой переработки и усвоения знаний. Общая эффективность инструментальной дидактики складывается из двух полярных показателей: «полезность» – новые функции дидактики и «плата за полезность» – новые принципы и средства, которые необходимо освоить для реализации новых функций.

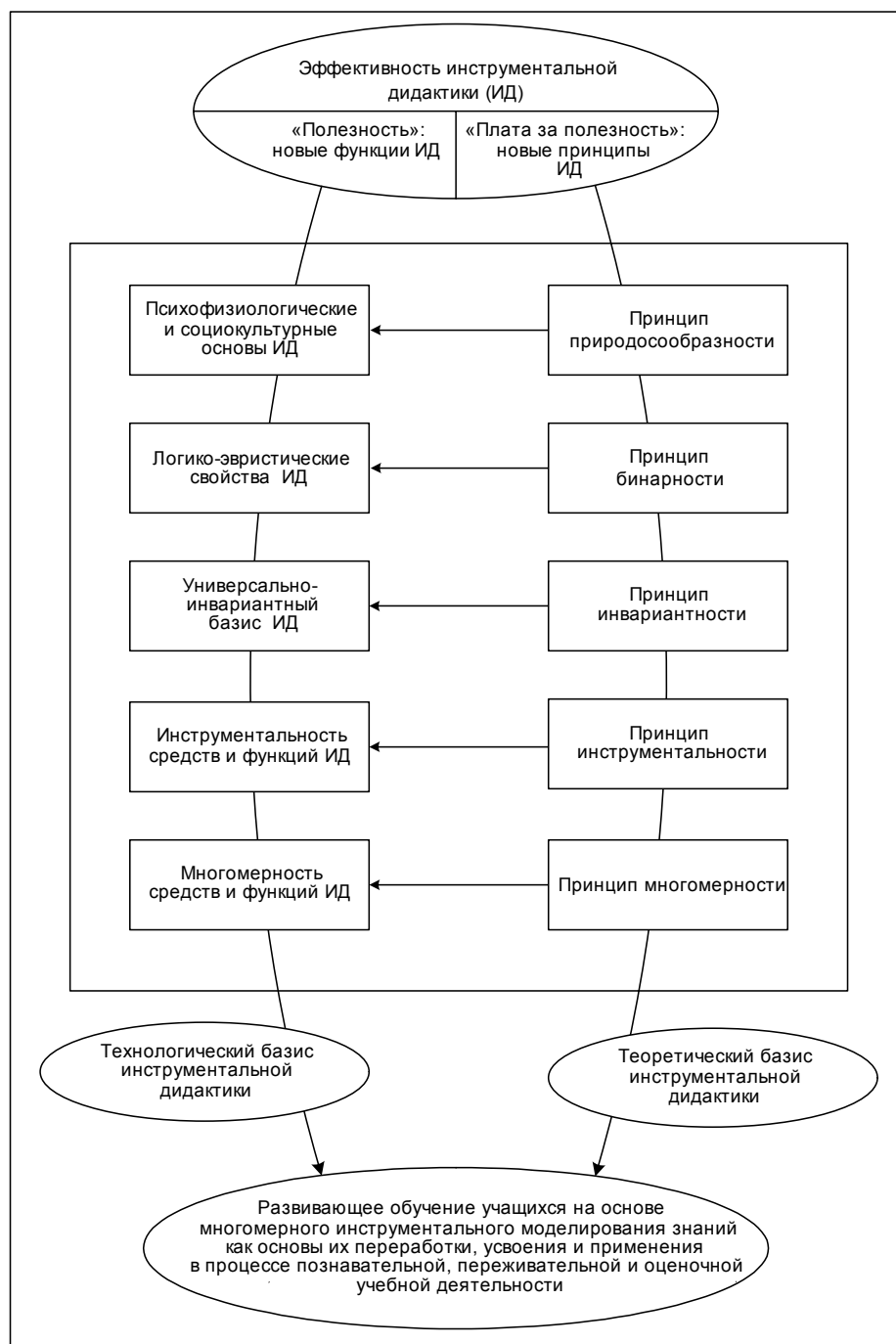


Рис. 8. Методологическая схема инструментальной дидактики

Полученные результаты позволили успешно завершить научно-исследовательскую работу по программе УрО РАО «Теоретико-методологические основы проектирования инновационных технологий обучения» и предложить новую перспективную тему «Теоретико-методологические основы инструментальной дидактики общего и профессионального образования» со следующей структурой:

- методология инструментальной дидактики: исследование инвариантных оснований дидактики; базовых структур образовательных систем и процессов;
- дидактическая рискология: исследование проблемной среды, порождающей задачи инструментального моделирования знаний; исследование различных проявлений дидактического риска и его характеристик: пространственно-временных, причинно-следственных и др.;
- теория и технология инструментальной дидактики: исследование различных аспектов инструментального, в том числе аналитического, моделирования педагогических объектов как основы технологизации обучения; исследование методов и средств организации дидактической моделирующей среды; исследование проектно-конструкторской деятельности педагога на основе инструментального моделирования;
- квалитетрия инструментальной дидактики: обоснование критериев оценки технологизированного образовательного процесса: степени промоделированности деятельности, степени неопределенности задач преобразующей деятельности, степени инструментальности деятельности;
- междисциплинарные исследования: исследование социокультурных, психофизиологических и информационно-программных основ инструментальной дидактики.

Литература

1. Агеев В. Н. Семиотика. – М.: Весь Мир, 2002. – 256 с.
2. Белкин А. С., Жукова Н. К. Витагенное образование: многомерно-голографический подход: Технология XXI века. – Екатеринбург, 2001. – 108 с.
3. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 219 с.
4. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.
5. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 207 с.
6. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: Монография. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2001. – 152 с.
7. Иванов Е. В. Феномен свободы в педагогике: Монография. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 208 с.
8. Кирикова З. З. Педагогическая технология: Теоретические аспекты. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 284 с.

9. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПП «Эксперимент», 1998. – 180 с.
10. Левина И. И. Формирование общеинтеллектуальных умений старшеклассников: Учеб. пособие / И. И. Левина, Ф. Б. Сушкова. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: Изд.-во НПО «МОДЭК», 2004. – 144 с.
11. Манько Н. Н. Теоретико-методические аспекты формирования технологической компетентности педагога: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2000. – 24 с.
12. Масленников В. Г. Теория перемен. Опыт соединения древнего и современного знания. – М.: Глобус, 2000. – 251 с.
13. Морозов И. Основы культурологии. Архетипы культуры. – Минск: ТетраСистемс, 2001. – 608 с.
14. Особенности нечетких моделей в понимании текстов на естественном языке // Новости искусственного интеллекта. – 2001 – № 2–3. – С. 37–43.
15. Половинкин А. И. Законы строения и развития техники. – Волгоград: ВолгПИ, 1985. – 202 с.
16. Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: Сб. науч. тр. Вып. 2. / Отв. ред. Г. Д. Бухарова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. – 404 с.
17. Равкин З. И. Современные проблемы историко-педагогических исследований // Педагогика. – 1994 – № 1.
18. Тарасенко В. В. Фрактальная логика. – М.: Прогресс-Традиция. – 2002. – 155 с.
19. Тарасов В. Б. От многоагентных систем к интеллектуальным организациям: философия, психология, информатика. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 352 с.
20. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.
21. Штейнберг В. Э. Теория и практика поиска новых технических идей и решений: Учеб. пособие для инженерно-технических работников. М.: Изд-во ИПК МАП, 1988.
22. Штейнберг В. Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. – М.: Народное образование, 2002. – 304 с.
23. Штейнберг В. Э., Манько Н. Н. Этнокультурные основания современных дидактических инструментов // Известия Академии педагогических и социальных наук. – 2004. – Вып. III. – С. 242–247.
24. Штейнберг В. Э., Манько Н. Н. Пространственный когнитивно-динамический инвариант ориентации человека в материальных и абстрактных (смысловых) пространствах // Прикладная психология и логопедия. – 2004 – № 4. – С. 3–9.
25. Штейнберг В. Э., Семенов С. Н. Технология логико-эвристического проектирования профессионального образования на функционально-модульной основе / Под ред. В. С. Кагерманьяна. – М., 1993. – 39 с. (Содержание формы и методы обучения в высшей школе: Обзор. информ. / НИИВО. – Вып. № 3).

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.1.013.41
ББК 4421.223

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ В ШКОЛЕ

Н. А. Алексеев,
Т. Н. Ахметова,
Л. А. Мельник

Ключевые слова: программно-целевое управление, модель внутриличностных механизмов, функции и методы ПЦУ, методическое и информационное обеспечение ПЦУ.

Резюме: Программно-целевое управление (ПЦУ) школой рассматривается в статье как вариант стратегического управления. Системообразующим фактором формирования концепции ПЦУ школой выступает модель внутренних механизмов (персонализация, рефлексия, стереотипизация) развития и функционирования личности. ПЦУ, ориентированное на данную модель, имеет собственную логику реализации, которая представлена в статье в ее теоретическом осмыслении и результатах ее реализации в практике.

Термин стратегическое управление (*strategic management*) – достояние современного производственно-экономического менеджмента. Стратегическое управление (СУ) понимается как такой способ управления, который в максимальной степени учитывает настоящее состояние организации, фирмы и имеет хорошо проработанную перспективу развития. Эта общая характеристика СУ, казалось бы, не является чем-то принципиально новым, например, в сравнении с долгосрочным планированием развития какой-либо организации или учреждения. Однако это различие есть, и его хорошо формулирует И. Ансофф: «В системе долгосрочного планирования предполагается, что будущее может быть предсказано путем экстраполяции исторически сложившихся тенденций роста... В системе стратегического планирования отсутствует предположение о том, что будущее непременно должно быть лучше прошлого, и не считается, что будущее можно изучать методом экстраполяции» [2, с. 50–51].

Что нового привносит такая трактовка в управление школой, если его рассматривать как стратегическое? Можно ли говорить о школе, как об организации, которая строит свою деятельность, предполагая, что будущее не обязательно может быть лучше?

Как это ни парадоксально звучит, но даже сегодняшние изменения в школьной практике, связанные с модернизацией образования, с введением

ЕГЭ, профильного обучения на старшей ступени школы, да и просто экспоненциальный рост информации, которая в той или иной степени должна найти отражение в учебных программах, делают достаточно неопределенной будущее школы* и в этом смысле допускают предположения о том, что будущее «не будет лучше», оно – лишь вероятно прогнозируемо.

Обращение к идеям стратегического управления требует уточнения их сущности относительно «основного» объекта управления в школе. В педагогике таким объектом давно считается **ученик**. Однако трактовка его сущности не идет дальше терминов «субъект учения», «саморазвивающаяся личность», «самообучающийся человек», «самоактуализирующаяся личность», поскольку не раскрываются те внутренние условия и механизмы, которые определяют интенциональность его деятельности и выступают опосредствующими (и ведущими) звеньями его учебной деятельности и поведения. Педагогика в этом контексте занимается выявлением (методом проб и ошибок; обобщением передового педагогического опыта) и организацией условий, средств и методов, обеспечивающих проявление самости учеников.

Имплицитные представления о сущности развития личности в педагогическом процессе постоянно проясняются и в ходе такого «нащупывающего» поиска. Однако, на наш взгляд, поиск будет продуктивнее, если он будет осуществляться с достаточно определенным представлением о сущности внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия (С. А. Рубинштейн).

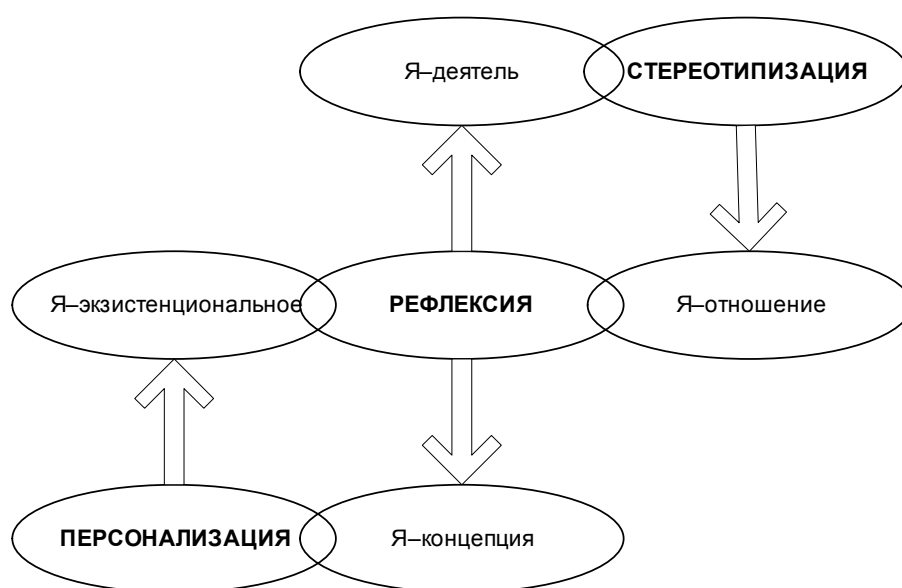
Для описания таких внутренних условий мы использовали модель внутренних механизмов развития и функционирования личности [1]. Исходной идеей для ее построения является категориальная схема «процесс – механизм», предложенная Г. П. Щедровицким. «Адекватное изображение “развития” какого-либо предмета, – писал Г. П. Щедровицкий, – ...обязательно включает две противопоставленных друг другу и, вместе с тем, связанных между собой системы. Одна должна изобразить **процесс изменения** исходно заданного предмета, другая – **механизм этого изменения**» [3, с. 170]. Механизм и процесс могут быть однонаправленными, т. е. происходящие изменения с предметом не влияют на механизм (это имеет место, например, в машинном производстве, если взять идеальный вариант и не говорить о проблемах амортизации средств производства), но могут быть и взаимосвязи между механизмом и процессом изменений. Именно последний вариант нас и интересует, поскольку к такому роду развития относится развитие личности в обществе. «В этом случае, – отмечал Г. П. Щедровицкий, – мы можем осуществить симметричное оборачивание схемы и рассмотреть сам исходный процесс как механизм, производящий

* В этом же контексте может рассматриваться и меняющийся во времени социальный заказ на «продукцию» школы. Кроме того, это связано с наличием комплексно-методического обеспечения учебных дисциплин, с организационными проблемами учета личностных способностей и склонностей учащихся, с кадровым потенциалом школ, способного обеспечить реализацию новой политики в образовании.

процесс изменений в структуре, которая первоначально выступала у нас в роли механизма» [3, с. 171].

В качестве механизмов личностного развития и функционирования мы предлагаем рассматривать механизмы персонализации (П), рефлексии (Р) и стереотипизации (С). Механизм персонализации отвечает за проявление самости, уникальности личности, механизм рефлексии связан с осознанием оснований собственной деятельности, механизм стереотипизации отвечает за освоение норм и правил, принятых в той или иной социально-культурной среде.

Механизмы развития и функционирования личности, о которых идет речь, в психологии описаны, хотя и не всегда их работа показана во взаимосвязи. Мы предлагаем модель софункционирования личностных механизмов, названную нами ПРС – «Персонализация – Рефлексия – Стереотипизация», которая открывает новые возможности в интерпретации феноменологии психологии и педагогики. Схематично модель можно представить так:



Модель внутрличностных механизмов

Подчеркнем несколько наиболее важных моментов.

1. Как видно на схеме, заимствованная нами у Г. П. Щедровицкого модель «механизм – процесс» получает свое конкретное психологическое наполнение.

2. Выбранные в качестве параметрических показателей «работы» личностных механизмов «Я-концепция», «Я-экзистенциальное», «Я-отношение», «Я-деятель» являются предельно общими характеристиками и в дидактических целях должны быть конкретизированы. Так, например, «Я-концепция» специфици-

цируется в дидактическом аспекте как «Я-школьник»; в «Я-экзистенциальном» находят отражения «реально действующие» мотивы учения (А. Н. Леонтьев), система ценностей личности и др.; «Я-деятель» включает в себя сложный комплекс характеристик интегральной индивидуальности в ее поведенческой проекции на учебную деятельность; «Я-отношение» связано с системой общения в контексте учебной деятельности.

3. Учитывая особенности данной модели, теоретически можно наметить пути, специфицирующие педагогическую деятельность в контексте личностно ориентированного обучения и его проектирования с учетом личностных механизмов развития и функционирования:

а) организация учебной деятельности с необходимостью должна включать в себя условия, средства и методы, активизирующие работу всех личностных механизмов, проблематизация данной характеристики находит отражение в вопросе – какова методология построения модели условий детерминирующих изменения личности;

б) проектирование должно базироваться на тонкой диагностике типа развития учащихся, проблематизация отвечает на вопрос – каковы основания построения модели-прогноза развития учащегося;

в) специфика учебного предмета должна рассматриваться не абстрактно, в зависимости от его характеристик соответствующей науки в системе научного знания, а с точки зрения возможностей его оспособления учащимися; проблематизация отвечает на вопрос – как связаны особенности научного знания и возможности его освоения учащимися;

г) личность учителя оказывается значимой характеристикой не только с позиции социального статуса, но и с позиции возможностей педагога улавливать «срабатываемость» в учащемся его личностных механизмов, проблематизация – в вопросе – каким образом индивидуальный стиль деятельности педагога влияет на проектирование педагогической деятельности;

д) «проектирование-внедрение» должно опираться на четкую систему диагностики результативности организации условий развития личности, проблематизация отвечает на вопрос – какова система отслеживания эффективности изменений личности учащегося в обучении и как она конструктивно может обеспечивать обратную связь.

Основой развития личности (личностный рост) является адекватное со-функционирование названных механизмов, которое обеспечивается и разворачивается на фоне «подключений» и удовлетворения базовых потребностей. Причем можно предположить (на уровне модельного конструирования), что каждый из механизмов, несмотря на их взаимосвязь, в определенных видах деятельности может играть доминирующую и системообразующую роль по отношению к другим механизмам и содержанию, которое ими «обслуживается».

Описанные таким образом «внутренние условия» личности учащегося позволяют уточнить сущность стратегического управления школой, ориентируясь

на выявление специфических условий, запускающих те или иные внутренние механизмы развития и функционирования личности.

Отметим, что стратегическое управление школой в силу инерциональности данного социального института занимает в определенном смысле промежуточное место между долгосрочным и собственно стратегическим управлением. Мы будем обозначать данный вариант стратегического управления как программно-целевое управление (ПЦУ), при котором осуществляется увязывание целей предстоящей работы с ресурсами с помощью программ.

Коренными для реализации целевого подхода в управлении являются вопросы о том, как выбирать (формулировать, устанавливать) цель на любом уровне управления, как связывать цели различных уровней и звеньев между собой и как осуществлять в процессе планирования переход от целей к конкретным мероприятиям по их реализации.

Чтобы вести конкретный разговор о ПЦУ школой, необходимо в самом общем виде определиться с его функциями, методами и информационным обеспечением.

Функции программно-целевого управления:

- *прогнозирование и моделирование* возможного состояния школьной жизнедеятельности и субъектов образовательного процесса;
- *иерархизация и структуризация целей* – определение приоритетных целей, соотношение стратегических, тактических и оперативных целей;
- *планирование* – «превращение» целей в систему конкретных мероприятий;
- *учет и экстраполирующий контроль* – позволяет отслеживать ход УВП в соответствии с поставленными целями и создает предпосылки для контролируемого движения вперед;
- *регулирование* – обеспечивает возможность текущего отслеживания изменений в школьной жизнедеятельности и оперативного вмешательства в ход осуществляемого воздействия;
- *анализ конечных результатов* – обеспечивает рефлексию условий, средств, методов и т. п., обеспечивающих эффективность достижения выдвинутых целей.

Методы программно-целевого управления:

- *организационные* – определение структурных подразделений школы (методические объединения, кафедры, временные творческие коллективы), обеспечивающих реализацию различных подпрограмм, регламентация зон их ответственности, характера взаимоотношений и т. д.;
- *экономические* – разработка и обоснование плана экономической поддержки работы (зарплата, оборудование и т. д.);

• *технологические (методические)* – увязывание стратегических и тактических целей, задач и содержания работы по реализации концепции развития и функционирования школы, отбор оптимальных форм достижения целей и т. д.

Информационное обеспечение ПЦУ:

• психолого-педагогический мониторинг развитости, обученности и воспитанности учащихся;

• мониторинг «качества» педагогов и их комфортности в школе;

• оценка эффективности выбранной модели управления школой на основе идей ПЦУ.

Остановимся более подробно на различных сторонах организации программно-целевого управления школой.

1. Определение целей

В литературе изложены требования к формулированию целей, которые целесообразно обобщить с требованиями, выработанными нами в процессе накопления опыта в формулировании системы целей и задач развития школьной жизнедеятельности.

1. Цель должна излагаться однозначно, чтобы избежать индивидуальных интерпретаций; формулироваться четко продуманным набором ключевых слов без лишней детализации.

2. Формулировка цели должна быть адресной; определять ее роль и место в системе целей, иметь основания для согласования с другими целями; указывать пути и средства ее достижения; отражать источник (основание) ее возникновения.

3. В формулировке цели должны быть заложены основные результаты от ее достижения.

Кроме того, формулирование целей должно быть соотнесено с потребностями субъектов, заинтересованных в эффективной работе школы по воспитанию подрастающего поколения. Практика показывает, что школа имеет дело со следующими субъектами: *государство* (социальный заказ образованию); *макросоциум* (окружение учащегося, с которым он столкнется при выборе жизненного пути, в частности, рынок труда); *микросоциум* (ближайшее окружение школы, «социально-бытовой» уровень); *родители* со своими представлениями о целях и задачах образования; сами *ученики*, которые хотят, чтобы в школе было и интересно, и комфортно, и чтобы они получили хорошее образование.

Проиллюстрируем сказанное конкретным анализом работы СШ № 32 Тюмени. Это обычная общеобразовательная школа (850 учащихся), расположенная в поселке Антипино, в пригороде Тюмени. Удаленность от города существенно влияет на доступность культурной среды города для учащихся, поэтому программно-целевое управление школой в основном было ориентировано на внутренние возможности школы и те учреждения поселка, которые обладают педагогическим потенциалом. В этих социально-культурных условиях системо-

образующим ориентиром организации УВП в школе изначально выступало **лично-относительно ориентированное образование (ЛОО)**, которое трактовалось как такая организация условий развития личности учащихся, которая опирается на особенности функционирования и развития их внутриличностных механизмов.

В исследовательском проекте 1997 г. цель была сформулирована следующим образом: выявить основное содержание, условия и факторы, методы и средства организации жизненного пространства школьников, если сущность развития личности последних связывается с механизмами «персонализации», «рефлексии» и «стереотипизации». Общая целевая установка конкретизировалась через систему подцелей по этапам.

1. Подготовительный этап (1997/98 уч. г.).

Подцель: определить перечень ключевых детерминант лично-относительной среды воспитания и предметного обучения.

2. Экспериментальный этап (1998/99 – 2003/04 уч. гг.).

Подцели:

- развернуть работу по формированию единого лично-относительного пространства жизнедеятельности школьников;
- отработать намеченные подходы и отрефлексировать их адекватность и обоснованность, опробовать новые перспективных направлений работы;
- завершить формирование единого учебно-воспитательного пространства жизнедеятельности школьников на основе взаимосвязи содержания, форм, методов и средств школьного обучения и воспитания и внешкольной деятельности.

3. Обобщающий этап (2004/05 уч. г.).

Подцель: обобщение опыта работы, корректировка отработанных подходов и разработка рекомендаций по внедрению системы лично-относительного образования в общеобразовательной школе.

В контексте проблем программно-целевого управления мы еще раз хотели бы подчеркнуть специфику нашего понимания сути лично-относительного подхода.

1. Лично-относительное образование – это не просто учет индивидуальных особенностей учащихся, это принципиально иная стратегия организации УВП, суть которой в создании условий для «запуска» внутриличностных механизмов развития личности: рефлексии, стереотипизации и персонализации.

2. Подобный подход к ученику требует пересмотра педагогической технологии преподавания различных предметов, что в самом общем виде находит отражение в их классификации, которая ориентирована на выделение структурно-, позиционно- и смысло-ориентированных предметов. Структурно-ориентированные – это предметы, которые имеют совершенно определенную аксиоматику, достаточно формализованы и для усвоения требуют по преимуще-

ству формальной логики (физика, математика, химия, биология и др.). Позиционно-ориентированные предметы допускают многозначное толкование одних и тех же событий (история, обществознание, правоведение). Смысло-ориентированные предметы предполагают наличие собственной, уникальной и единственной, точки зрения на предмет (литература, человековедение, ИЗО, музыка).

3. Особые требования предъявляются и к педагогу, который должен в идеале выйти на такой уровень работы, который позволяет ему совместно с учеником выстраивать индивидуальные траектории развития.

4. С требованиями к организации учебного процесса должны согласовываться принципы организации собственно воспитательной работы. В данном случае речь идет об адекватных условиях, формах и методах воспитательной работы, которые также должны запускать внутриличностные механизмы развития учащихся.

5. Личностный рост учащихся можно в полной мере обеспечить, если максимально педагогизировать (на единой основе) всю среду их жизнедеятельности. Именно поэтому школа сотрудничает с клубами, ДК, детскими садами.

Единое образовательное пространство поселка понимается нами как педагогическое пространство, создаваемое усилиями социальных субъектов поселка, обладающих образовательным потенциалом и координирующих свою деятельность. Содержание пространства, по аналогии с определением воспитательного пространства Л. И. Новиковой, можно характеризовать как динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, способную выступить интегративным условием личностного развития человека – взрослого и ребенка. Динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий могут составлять социально значимые проекты, КТД, акции, работа специализированных образовательных подразделений.

6. Реализация всех программно-целевых установок возможна при условии сохранения и укрепления здоровья школьников.

Сформулированные выше цели по содержанию и во времени, как было заявлено в начале, должны быть конкретизированы через ряд более частных программ, которые служат основой практической работы.

С точки зрения ПЦУ условно их можно интерпретировать еще в одном ключе, связывая каждую из частных программ со стратегическими, тактическими и оперативными целями.

Стратегические цели: а) создание образовательного учреждения, обеспечивающего максимум учета и востребованности личностного потенциала учащихся, создающего оптимальные условия для самоопределения их в окружающем мире; б) формирование команды педагогов-единомышленников и создание комфортного во всех отношениях социально-психологического климата; в) формирование «духа школы», ее лица как особого и привлекательного образовательного учреждения.

Тактическая цели: а) разработка технологии и внедрение в практику системы ЛЛО; б) создание единого образовательного пространства поселка.

Оперативные цели: а) разработка системы психолого-педагогического мониторинга эффективности внедрения ЛОО; б) разработка и внедрение в практику работы школы ряда частных программ, таких как «Профилактика химической зависимости», «Адаптация», «Преимственность» и др.

Целевые установки в школе обычно соотносятся с моделями выпускников различных ступеней обучения. Наш опыт показывает, что реально управление развитием личности ученика должно вестись двумя способами: **«с ориентацией на модель»** выпускника (модель в данном случае выступает как своеобразный идеал и ориентир практической работы) и **«по результатам» или «от достигнутого»** (планирование работы осуществляется в зависимости от реального уровня развитости, обученности и воспитанности учащихся, что наглядно проявилось в разработке педагогических технологий для классов с определенным типом психического развития^{*}).

2. Планирование работы

На основе сформулированных целей и разработки соответствующих программ по их достижению осуществляется планирование конкретной учебно-воспитательной работы. Качественность планирования обеспечивается за счет соблюдения ряда условий, формулировка которых определяет специфику организации работы в определенном аспекте.

Во-первых, *разработка научно-методической темы школы*, ориентированная на разрешение противоречий в ее развитии. **Основное противоречие в организации жизнедеятельности нашей школы – ориентированность современной педагогики на востребованность и развитие личностного потенциала каждого учащегося при отсутствии адекватных для этого педагогических технологий. Разрешение данного противоречия в нашей работе связано с разработкой и внедрением в практику личностно ориентированного подхода к организации учебно-воспитательного процесса.**

Во-вторых, *опытно-экспериментальная работа школы находила отражение и увязывалась с работой учителей по индивидуальной научно-методической теме*. Это можно обеспечить, если учитель ведет в течение ряда лет опытно-экспериментальную работу, которая в итоге выстраивается в систему инновационной деятельности. **Логика работы наших учителей подвела нас к идее разработки индивидуальных исследовательских проектов.** Данный подход позволяет ставить вопрос о переводе методической деятельности

^{*} Тип психического развития учащихся – характеристика особенностей психического развития учащихся, получаемая на основе сопоставления параметров развития их различных психических особенностей. В отличие от уровня развития, тип психического развития не предполагает сложения результатов развитости отдельных психических процессов и качеств

в исследовательскую. Целенаправленный переход методической темы в исследовательскую обеспечивают в школе развивающие формы повышения квалификации учителей, главные из которых – научно-практическая конференция по результатам экспериментальной работы, организационно-деятельностные тематические игры и семинары.

В-третьих, в ходе опытно-экспериментальной работы обеспечивалось соответствие развития организационной структуры педагогического коллектива целям развития школы. Процесс программно-целевого планирования развития школы предполагает постепенный переход методического объединения в учебно-методическую кафедру, а также создание различного рода творческих коллективов по разработке проблем развития школы и осуществления опытно-экспериментальной работы. В этом суть изменения организационной структуры педколлектива в условиях развития школы на основе программно-целевого подхода.

В-четвертых, вся работа была ориентирована на «встраивание» процесса развития школы в процесс ее функционирования. Реализация данного положения достаточно сложна для практики. Дело в том что процесс развития планируется в некоторой идеальной схеме, которая не всегда реализуема. Поэтому результат развития получается несколько отличным от запланированного и, следовательно, полноценного и однозначного «встраивания» развития в функционирование не происходит. В данном случае мы говорим о сознчности этих двух процессов, не претендуя на их тождественность. **Конкретно это означает, что, планируя УВП на очередной учебный год, мы прогнозируем ситуацию развития, ориентируясь на достигнутый результат и тот идеал, который зафиксирован в наших целевых установках.**

Реализация такой стратегии возможна, если педагоги готовы к ее осуществлению, что выражается в повышении их теоретико-практической подготовки; в умениях каждого учителя обогащать собственную систему педагогической деятельности идеями экспериментальной работы; в умении оперативно включать идеи передового опыта и достижения педагогической науки в собственную педагогическую систему.

В-пятых, в ходе опытно-экспериментальной работы обеспечивалось соответствие содержания контрольных мероприятий за процессом развития школы содержанию программно-целевого планирования. **В работе школы данное положение находит отражение в разработке критериально-ориентированных тестов по предметам (КОРТов), в сопоставлении и объединении их результатов с традиционными способами оценивания; в создании оригинальной системы диагностики этико-эстетической развитости учащихся как эквивалента воспитанности; в отслеживании «профессиональной адекватности» учителей типу класса и предмету; в постоянном взвешивании личностно ориентированного потенциала школы.**

На этой основе составляется план работы школы на год. Особенностью планирования при программно-целевом подходе является выделение конкретной приоритетной идеи, на которую «нанизываются» все мероприятия и которая выступает системообразующим фактором плана. **В качестве таковой для нас выступает модель личности ученика, рассматриваемая через со-функционирование внутриличностных механизмов развития: рефлексии, персонализации, стереотипизации.** Механизм рефлексии предполагает работу с основаниями деятельности учащегося в предмете; механизм персонализации – опору на проявление себя в мире, выявление личностного отношения в изучаемому материалу, особость в его понимании; механизм стереотипизации – предполагает активную сравнительную деятельность, сопоставление личной точки зрения и общепринятой, своей уникальности с традицией и т. п. Эта общепсихологическая модель механизмов развития и функционирования личности позволяет нам предположить, что каждый из них может исполнять роль ведущего при изучении тех или иных учебных дисциплин: структурно-ориентированные предметы связаны преимущественно с механизмом рефлексии, позиционно-ориентированные – с механизмом стереотипизации, смысло-ориентированные – с механизмом персонализации. Уяснение педагогом сути данных механизмов позволяет целенаправленно отрабатывать педагогическую технологию, ориентированную на особенности срабатывания того или иного ведущего механизма для класса предметов.

Организация воспитательной деятельности также базируется на представлении о том, что ее эффективность зависит от «включения» определенных механизмов. Но в воспитании, в отличие от обучения, где значимым является содержание, логика организации и структура материала предметной области, на первый план выходят возрастные особенности, ведущая деятельность и особенности социализации учащихся, связанные со сферами, в которых «жизнедеятельствует» учащийся: природа, общество, человек (общение), деятельность (особенности оспособления, методов освоения учащимся мира). В совокупности названные детерминанты поведения позволили нам для каждого возраста выделить приоритетные цели:

- 1–4 классы – формирование социо-ценностных представлений (механизмы стереотипизации и рефлексии);
- 5–7 классы – формирование способности к саморегуляции (механизмы рефлексии и персонализации);
- 8–9 классы – расширение представлений о социальных нормах и отношениях (механизм стереотипизации);
- 10 класс – формирование идеала жизни и человека (механизм рефлексии);
- 11 класс – самоопределение и формирование адекватной самооценки (механизм персонализации).

Кроме этого воспитательная работа имеет условную почетвертную акцентировку: I четверть – формирование отношений между детьми с акцентом на общение; II четверть – дать возможность ребенку заявить о себе, проявить себя в каком-либо виде деятельности; III четверть – выявление уникальности личности через творчество (самовыражение); IV четверть – осознание (рефлексия) результатов изменений в себе и классном коллективе за год.

Такая конкретизация воспитательной работы уточняет программно-целевой подход к управлению организацией жизнедеятельности школы, позволяя выстраивать «дерево целей», задавать иерархию и соотношение целей между собой, что существенно влияет на эффективность организации УВП.

3. Деятельность педагога в рамках ПЦУ школой

Условием развития школы на основе программно-целевого подхода являются объединения учителей, работающих в опытно-экспериментальном режиме. Условно можно выделить три их уровня: методобъединения учителей по предметам; исследовательская (творческая) лаборатория, временные творческие коллективы по проблемам; учебно-методическая кафедра. В нашей школе сегодня созданы кафедры начального образования, художественно-эстетических и гуманитарных дисциплин, естественно-математических дисциплин и методическое объединение учителей физической культуры.

Индивидуальная тема исследования учителя оформляется в виде индивидуального исследовательского проекта, который выступает основой проектирования и моделирования ими образовательного процесса по следующим направлениям: обновление содержания образования; разработка систем творческих заданий к новым технологиям обучения; овладение новыми технологиями образования; совершенствование научно-методического обеспечения кабинетов – учебно-исследовательских лабораторий; разработка (и опробование) форм диагностики обученности, развитости, воспитанности учащихся; обобщение результатов собственной педагогической деятельности.

Развертывание работы школы на обозначенной выше основе и полученные результаты позволили нам в 1999 г. получить статус Федеральной экспериментальной площадки.

4. Контроль (информационное обеспечение) в системе ПЦУ

Контроль в условиях развития школы на основе программно-целевого планирования регулирует процесс перспективного развития, задает основы и направления коррекционной работы. Кроме того, получаемая обратная связь о ходе опытно-экспериментальной работы служит основанием для разработки новых подпрограмм развития школы и субъектов образовательного процесса.

Контроль в условиях ПЦУ носит системный характер, что достигается и обеспечивается тем, что основой всех систем диагностики является оценка личностного роста учащихся. Показателями и критериями его выступает сформированность у учащихся определенных качеств личности и способов

управления своим поведением: 1) мы оцениваем **степень обученности** через уровень сформированности у учащихся предметно-специфического мышления, соединяя традиционную диагностику с диагностикой на основе КОРТов; 2) отслеживание **уровня воспитанности** учащихся осуществляется через прямую оценку сформированности определенных качеств личности и через оценку этико-эстетического потенциала учащихся. В последнем случае мы получаем возможность оценить потенциальный уровень воспитанности, что в исследовательском плане позволяет ставить вопрос о разработке перспективной зоны развития по аналогии с зоной ближайшего развития в интеллектуальной сфере; 3) в качестве диагностического инструментария **для оценки развитости** учащихся широко применяются специальные психологические тесты. К показателям развитости мы относим и уровень сформированности общеучебных умений и навыков, для развития которых и соответствующей диагностики нами разработана оригинальная система; 4) оценка деятельности педагогов как основы личностного развития учащихся базируется на оценке сформированности у них **авторской педагогической технологии**; 5) наряду с вышеназванными системами диагностики в школе регулярно диагностируется уровень и качество управления школой и психологический климат в ней.

5. Результаты реализации программно-целевого управления школой

Основные результаты работы школы в рамках реализации ПЦУ представлены следующими положениями.

1. Разработка и внедрение КОРТов как основы системы оценки качества обученности учащихся и работы педагога послужили основой адресной разработки педагогической технологий. Кроме того, тип КОРТов, с которыми справлялись учащиеся, позволял косвенно судить и об уровне и качестве преподавания учителя, а именно – на что нацелен учитель: на репродуктивное или творческое усвоение учащимися материала, на развитие предметно-специфического мышления или на запоминание фактов, законов формул и т. д.

2. Разработка и внедрение варианта оценки личностно ориентированного потенциала урока осуществлялась с позиций, согласно которым педагогическая технология должна запускать внутриличностные механизмы развития. Такой подход, с одной стороны, позволяет выявить сильные и слабые стороны педагога именно в этом аспекте и осуществить соответствующую коррекцию педагогической технологии или, если коррекция оказывается невозможной, перевести педагога в другие классы, для которых стиль его преподавания приемлем.

3. Разработка системы диагностики личностного развития учащихся и осуществление на основе ее результатов типологической дифференциации учащихся по классам. Вечный спор педагогов об этичности дифференциации учащихся мы решаем в пользу ее необходимости, но при условии, что для классов, различных по типу психического развития, разрабатываются особенные педагогические технологии. Полезность этого доказывается 8-летним наблюдением.

нием за учащимися, дифференциация которых была осуществлена в первом классе.

4. Создание модели формирования педагогической технологии с учетом типа психического развития учащихся и специфики предметной области (структурно-, позиционно- или смысло-ориентированные предметы), определяло отбор содержания, технологию и формы организации учебной деятельности в следующих отношениях: тип определял уровень сложности материала, последовательность его презентации для учащихся, задавая, тем самым, своеобразную групповую (классную) траекторию освоения материала, а характер предметной области существенно влиял на выбор формы освоения материала – алгоритмы работы с достаточно формализованным материалом и работа по ним; дискуссии, дидактические ролевые игры в «полифоническом предметном материале»; творческие задания и работы, ориентированные на выражение индивидуальности учащихся в смысло-ориентированных предметах.

5. Разработка и внедрение системы оценки уровня воспитанности учащихся, которая рассматривалась нами как сформированность этико-эстетических качеств личности. Для их оценки был разработан оригинальный диагностический комплекс, ориентированный на оценку всех субъектов школьной жизни, которые в той или иной степени влияли на становление личности учащихся: «дух» школы, педагог, уровень развития классного коллектива и особенности личностного самочувствия и «самопроявления» школьников.

6. Разработка и внедрение варианта оценки воспитывающего потенциала урока, который мы трактовали как наличие на уроке условий для формирования этико-эстетических качеств личности учащихся.

7. Разработка модели «единого» личностно ориентированного потенциала обучающей среды класса. Для оптимизации личностного развития учащихся необходимо, чтобы востребованность его личностного потенциала на всех уроках была примерно на одном уровне. Осуществляя замеры личностно ориентированного потенциала урока, мы стремились по результатам оценки скорректировать отдельные (предметные) педагогические технологии таким образом, чтобы подвести их как бы под общий знаменатель. Выравнивая требования разных учителей по востребованности личностного потенциала учащихся, мы создавали единое образовательное пространство, обеспечивавшее постоянное прогрессивное развитие учащихся.

8. Разработанная нами программа развития общеучебных умений и навыков (ОУУН) и система поклассной диагностики ориентировала учителей каждой параллели (с 1-го по 11-й класс) на формирование определенных ОУУН, которые необходимы для данного уровня обучения учащихся, с одной стороны, а с другой – учитывала возрастные возможности учащихся по их освоению.

9. Разработка и внедрение в практику работы «Журналов индивидуального наблюдения учащихся» служило основой индивидуальной работы с ними и прообразом разработки индивидуальных траекторий развития.

10. Разработка и опробование варианта диагностики особенностей индивидуальной обучающей технологии педагога. Стиль деятельности педагога, реализующий развивающий и воспитывающий потенциал учебной деятельности, мы оценивали, разведавая представления о характере общения педагога с учащимися и особенности работы учащегося с предметным материалом.

Разработанный диагностический инструментарий для определения особенностей педагогической деятельности учителя предоставил возможность выделить ведущие типы и формы преподавания для различных групп предметов в нашей классификации (структурно-ориентированные предметы – программное, проблемное, эвристическое обучение, обучение с элементами коллективно-распределенной деятельности (КРД) и квазиисследования; позиционно-ориентированные предметы – проблемное обучение, обучение по типу школы диалога культур, погружение в предмет, обучение с элементами КРД, мозговой штурм и т. д.).

Названные и ряд других разработок на основе ПЦУ школой показали, что такое управление создает хорошую основу в виде формирования специфической среды для развития всех субъектов образовательного процесса, делает это развитие управляемым и прогнозируемым.

Конкретные результаты работы школы в режиме программно-целевого управления находят отражение в том, что количество учащихся, имеющих хорошие оценки, из года в год не уменьшается, несмотря на снижение учебно-познавательной мотивации современных учащихся и достаточно сложный по социальному статусу контингент в пос. Антипино.

В контексте личностно ориентированного образования важным показателем развитости учащихся являются их творческие достижения, к которым мы относим их успехи на олимпиадах, конкурсах различного уровня. Наши учащиеся практически ежегодно занимали призовые места на городских и областных олимпиадах, были лауреатами и призерами различных конкурсов.

Конкретное выражение эффективности воспитательной работы находит в характере поведения наших учащихся, их личностных особенностях. Оценка воспитанности учащихся «представлена» этико-эстетическими показателями: (школьная среда, особенности поведения учащихся, социально-психологический климат в школе и классных коллективах, уровень адаптированности и комфортности учащегося в школе и т. д.), по которым в школе зафиксированы результаты, не уступающие показателям городских школ.

Валеологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса осуществлялось за счет ряда традиционных мероприятий (соблюдение санитарно-гигиенических норм, нормализация учебной нагрузки и т. д.) и введения некоторых новшеств, например, личностно ориентированной физкультуры, что

в совокупности с другими нововведениями обеспечило показатель комфортности учащихся в школе на уровне 87%, а меры по сохранению и укреплению здоровья школьников привели к повышению индекса здоровья от 32,7% в 2000 г. до 42,5% в 2003 г.

Таким образом, результаты внедрения ПЦУ школой в практику работы СШ № 32 достаточно убедительно «верифицируют» выбранные нами подходы к организации среды жизнедеятельности школьников, способы их теоретической интерпретации.

Литература

1. Алексеев Н. А. Личностно ориентированное обучение: проблемы теории и практики. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1997. – 216 с.
2. Ансофф И. Стратегическое управление. – М.: Экономика, 1989. – 519 с.
3. Щедровицкий Г. П. Автоматизация проектирования и задачи развития проектировочной деятельности // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании. – М.: Стройиздат, 1975. – С. 9–177.

*Статья представлена к публикации
действительным членом РАО В. И. Загвязинским*

ББК Ч.431.245.5
УДК 681.3:371.3

ВЫБОР МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОСТРОЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ*

Л. И. Долинер

Ключевые слова: модель обучения; методическая система; технологический подход.

Резюме: Статья посвящена определению места и роли модели обучения в процессе построения методических систем. Сделан анализ существующих подходов, характеризующих модель обучения. Приведены примеры ряда моделей.

Без понимания педагогической сути любого процесса обучения и психологических механизмов как собственно познания, так и управления познавательной деятельностью практически невозможно проектировать какой-либо учебный процесс. Именно поэтому при построении методической системы необходимо определиться, как организационно будет выглядеть учебный процесс,

* Исследование проводилось при финансовой поддержке Министерства образования РФ (грант Г02–2.1–245 по фундаментальным исследованиям в области гуманитарных наук).

на какой теоретической базе он будет строиться и как будет функционировать, т. е. представить модель обучения (часто используется другой термин – дидактическую систему), решающую поставленные задачи.

Понятие «модель обучения» дается многими исследователями (В. П. Беспалько, Т. А. Бороненко, Р. Буш, В. В. Гузеев, М. В. Кларин, В. М. Монахов, А. А. Остапенко, Б. Е. Стариченко и др.). В частности, М. В. Кларин рассматривает это понятие в инструментальном значении – *«как обозначение схемы или плана действий педагога при осуществлении учебного процесса; основу этой схемы составляет преобладающая деятельность учащихся, которую организует, выстраивает учитель»*. Базовым основанием для разграничения моделей является заложенный в них в качестве основного ориентира характер учебной деятельности» [1, С. 10]. В данной статье возьмем это определение за основу. Однако будем исходить из того, что, помимо перечисленных компонент, в модель должны входить и дидактические принципы, на основе которых будет строиться процесс обучения. Таким образом, под моделью обучения мы будем понимать *совокупность взаимосвязанных компонент, включающих дидактические принципы построения учебного процесса, структуру деятельности преподавателя, основанную на этих принципах и схему учебной деятельности обучаемых, выстраиваемую преподавателем*. Данное определение, помимо предложенного М. В. Клариным, базируется на выводах, сделанных рядом других исследователей (В. П. Беспалько, В. В. Давыдов, А. А. Вербицкий, М. И. Махмудов, В. Ф. Шаталов). В частности, В. В. Петрусинский в своем исследовании констатирует, что «...наиболее существенным для процесса обучения является подбор дидактических принципов, использование различных методов педагогических систем обучения, а также всех входящих в них аспектов учебной деятельности» [4, с. 9].

Дидактические принципы базируются прежде всего на теориях научения. Так в педагогической психологии выделяют четыре основные психологических теории научения и рассматриваются соответствующие им четыре обобщенные модели процесса обучения.

1. Ассоциативная теория научения. В модели, базирующейся на этой теории, обучение рассматривается как управление процессом накопления и переработки чувственного опыта.

2. В модели, базирующейся на условно-рефлекторной теории научения, процесс обучения реализуется как стимуляция познавательной и исследовательской активности учащихся через направление и организацию их практической деятельности.

3. Знаковая теория научения служит базой для модели, в которой процесс обучения ориентирован на формирование у учащихся обобщенных понятийных систем и приемов умственной деятельности.

4. Операциональная теория научения служит основой для модели, в которой процесс обучения рассматривается как управление психической деятельно-

стью через организацию предметно-речевой деятельности (Л. Б. Ительсон). П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Ш. А. Амонашвили, А. М. Матюшкин в совместном докладе на симпозиуме ЮНЕСКО по психологическим основам программированного обучения (29.06.1976 – 6.07.1976, Тбилиси) отмечали, что в СССР разработаны оригинальные теоретические концепции учения, составившие различные теоретические школы в отечественной психологии, в том числе теория поэтапного формирования новых знаний и действий (П. Я. Гальперин), теория установки Д. Н. Узнадзе, теория развивающего обучения (Б. Г. Ананьев, Г. С. Костюк, Л. В. Занков, М. А. Менчинская, А. А. Смирнов), теория формирования теоретического мышления (В. В. Давыдов), теория проблемного обучения (М. И. Махмутов, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин).

Структура совместной деятельности преподавателя и студентов (чаще используется термин «метод обучения») ориентирована на организацию управления процессом учения и базируется (явно или неявно) на одной или нескольких перечисленных обобщенных моделях. Методов обучения огромное множество. К наиболее известным можно отнести: традиционные методы обучения; дидактические методы; методы «оптимизации обучения»; методы проблемно-развивающего обучения (М. И. Махмутов.); деловые игры (А. А. Вербицкий); программированное обучение (Б. Скиннер, Н. Ф. Талызина, В. П. Беспалько); интенсивное обучение (Г. К. Лозанов, Г. А. Китайгородская); методы стимуляции творчества (научное, техническое, художественное творчество); методика активизации общеучебных умений и навыков; психическая саморегуляция состояния (А. С. Ромен); обучение ускоренному восприятию информации (Ф. Лезер, А. Чурилло); составление опорных конспектов и рациональная работа с текстами (В. Ф. Шаталов, А. А. Федорова). Кроме того, выделяют общие направления организации обучения: активизация учебного процесса (М. А. Данилов, Б. П. Есипов, И. Т. Огородников, М. И. Махмутов); развитие теоретического мышления (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин); формирование духовных потребностей (Ю. В. Шаров); воспитание потребности в знаниях (В. С. Ильин); развитие познавательных интересов (Г. И. Щукина, Л. И. Божович); мотивация в учебной деятельности (А. К. Маркова); поэтапное формирование умственных действий (П. Я. Гальперин); проблемное обучение (А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер). Выделяют также ряд методов, используемых чаще всего при изучении иностранных языков: метод интенсификации обучения иностранным языкам (Г. К. Лозанов, Г. А. Китайгородская и др.), методика погружения в языковую среду (А. С. Плесневич, И. Давыдова) [4, с. 9].

Каждая из перечисленных моделей по-разному описывает процесс обучения, либо делая упор на какие-то принципиально важные концептуальные компоненты обучения (например, на теорию поэтапного формирования умственных действий, методы оптимизации обучения), либо какую-то ее часть, свя-

занную с аспектами управления обучением или особенностями процесса научения (например, программированное обучение, проблемное обучение и т. п.).

Формы учебной деятельности обучаемых также имеют достаточно много градаций и классификаций. Данный аспект процесса обучения рассматривается практически во всех теориях научения и методах обучения. В данном исследовании мы воспользовались классификацией форм учебной деятельности, предложенной рядом отечественных и зарубежных исследователей и в том или ином виде сформулированной, М. В. Клариным [1], В. В. Петрусинским [1] и др. В этой классификации формы учебной деятельности носят более конкретное названия «системы приемов» и включают:

- систему приемов рецептивной учебной деятельности. Кроме широко известных сюда можно включить приемы ускоренного (динамического) чтения (О. Э. Кузнецов, И. З. Гостоловский и др.);
- систему приемов репродуктивной учебной деятельности. Кроме широко известных сюда можно отнести приемы составления опорных конспектов (В. Ф. Шаталов);
- систему приемов продуктивной учебной деятельности на основе игровых форм занятий. Формализация учебного процесса на данном этапе учитывает имеющийся опыт организации ролевых игр (А. А. Вербицкий, А. М. Матюшкин и др.);
- систему приемов активизации творческой деятельности на основе использования методик «брейсторлинга» А. Осборна, «синектики» У. Гордона, «алгоритма изобретения» (ТРИЗа) Д. С. Альтшуллера, индукционирования психолого-интеллектуальной деятельности В. В. Чавчанидзе, а также учета всех «за» и «против» Д. Конанта [4, с. 9–10].

Таким образом, модель обучения представляет собой методологическую и технологическую структуру, на базе которой строится и детализируется все компоненты (блоки) методической системы. Следует отметить, что предложенный модульный принцип построения такой системы обеспечивает непротиворечивость использования различных теорий, методов обучения и форм учебной деятельности в рамках одной методической системы.

Учитывая обоснованный ранее тезис о переходе в условиях информационного общества к образовательным технологиям, рассмотрим примеры двух моделей, которые, с одной стороны, выступают примерами наиболее известных технологий обучения, с другой – являются одной из методологических основ построения учебного процесса с использованием средств информационных и коммуникационных технологий.

Первой моделью обучения, которую относят к технологическим, выступает программированное обучение, основные идеи которого были предложены американским психологом Б. Скиннером и развиты как зарубежными (Н. Краудером, Дж. Каккензи, Л. Элтоном, Р. Льюисом и др.), так и отечественными (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, В. П. Беспалько, Е. С. Полат и др.) педагога-

ми и психологами. По мнению Н. Ф. Талызиной, «программированное обучение решает задачу оптимизации *управления* процессом усвоения знаний и умений» [6, С. 11]. Программированное обучение находит свое место при формировании последовательности суждений, усвоении и применении алгоритма действий, актуализации знаний и способов действий [5, С. 10].

Следует отметить инструментальный характер предлагаемой технологии, ее направленность на самообучение. В первоначальном своем варианте эта технология широкого распространения не получила, однако компоненты идеологии были в том или ином виде внедрены в учебный процесс (в частности, разбивка материала на оптимальные порции и организация его закрепления, особенности контроля и др.). Основные идеи данной технологии получили широкое распространение при компьютерном обучении.

Следующая модель, являющаяся логическим продолжением идей программированного обучения, получила название «модель полного усвоения».

В основе модели полного усвоения лежат идеи, выдвинутые в 60-е годы американскими психологами Дж. Кэрроллом и Б. С. Блумом. Они отметили, что, как правило, разброс успеваемости объясняется соответствующим разбросом способностей к обучению. Дж. Кэрролл обратил внимание на то, что в традиционном учебном процессе всегда фиксированы параметры *условия обучения* (одинаковое для всех учебное время, способ представления информации и т. п.). Единственное, что остается незафиксированным – это *результаты обучения*, которые характеризуются заметным разбросом. Дж. Кэрролл предложил сделать постоянным, фиксированным параметром не привычные условия обучения, а именно результаты обучения. В таком случае все параметры условий будут меняться, подстраиваясь под достижение всеми учащимися заранее заданного результата [9].

Этот подход был развит Б. С. Блумом. Он предположил, что способности ученика определяют его темп учения не при фиксированных усредненных, а при оптимально подобранных условиях для конкретного обучаемого. Б. С. Блум изучал способности учащихся по обучению разным предметам в условиях, когда время на изучение материала не ограничивается, и выделил три категории обучаемых:

- 1) *малоспособные*, которые не в состоянии достичь заранее намеченного уровня знаний и умений даже при большой продолжительности обучения;
- 2) *талантливые* (около 5%), которым нередко по силам то, с чем не могут справиться остальные, и которые могут учиться в высоком темпе;
- 3) *обычные учащиеся*, составляющие большинство (около 90%), чьи способности к усвоению знаний и умений определяются затратами учебного времени.

Эти данные легли в основу предположения, что при правильной организации обучения и особенно при снятии жестких временных рамок около 95% учащихся могут полностью усваивать все содержание обучения [2; 8, с. 81]. Та-

ким образом, отличительная черта обучения на основе модели полного усвоения заключается в фиксации учебных результатов на достаточно высоком уровне, которого должны достичь практически все учащиеся. Опираясь на данный подход, последователи Дж. Кэрролла и Б. С. Блаума (Дж. Блок, Л. Андерсон и др.) на практике разработали общедидактическую систему обучения по модели полного усвоения [7].

Принципиальным компонентом данной модели стала *общая установка*, которой должен проникнуться преподаватель: все его ученики способны полностью усвоить необходимый учебный материал; его задача – правильно организовать учебный процесс, чтобы дать им такую возможность. Далее преподавателю предстоит определить, в чем состоит полное усвоение, какие результаты должны быть достигнуты всеми.

Еще один важный компонент модели связан с формированием диагностических целей курса. Для этого *определяется эталон (критерий) полного усвоения* для всего курса. Используя процедуры конкретизации целей, преподаватель проводит детальное уточнение целей обучения для курса в целом, составляет перечень конкретных результатов обучения, которые он должен получить к концу курса. На этой основе составляются *тесты* для проверки достижения запланированных целей по всему материалу курса.

Определив цели и их диагностику, преподаватель проводит *детальный анализ* учебного материала и его *дополнительную проработку*, при который учебный материал разбивается на отдельные фрагменты (учебные единицы, блоки). Каждый фрагмент (учебная единица) представляет собой целостный раздел учебного материала; помимо содержательной целостности ориентиром при разбивке на разделы может служить та или иная продолжительность изучения материала (например, три-четыре урока, две-три недели). После выделения учебных единиц определяются результаты, которые должны быть достигнуты в ходе их изучения, *составляются текущие проверочные работы (тесты) по каждому из разделов (учебных единиц)*, позволяющие убедиться в достижении намеченных целей изучения каждой учебной единицы.

Текущие тесты носят диагностический характер и не должны служить основой для выставления отметок. Оценочные суждения, которые делает преподаватель по результатам теста, принадлежат к типу «зачет – незачет» (или «усвоил – не усвоил»). Основное назначение текущих тестов – выявить необходимость коррекционной работы, вспомогательных учебных процедур. Следующий шаг в подготовке к работе по модели полного усвоения – подготовка альтернативных коррекционных учебных материалов по каждому из тестовых вопросов; эти материалы рассчитаны на такую дополнительную проработку неувоенного материала, которая отличается от первоначального способа его изучения, дает возможность ученику подобрать подходящий для него способ работы [1, с. 84].

Практическая реализация модели включает следующую последовательность шагов:

- 1) ориентация обучаемых к работе по модели полного усвоения;
- 2) обучение по каждой из учебных единиц в направлении полного усвоения;
- 3) оценка полноты усвоения материала в целом каждым из обучаемых;
- 4) разъяснение значения оценки (отметки) каждому обучаемому.

Важным моментом модели является точное определение и формулировка эталона (критерия) полного усвоения. Его основа – это уточненные учебные цели курса. Способ выражения эталона может быть одним из следующих:

- 1) через четко сформулированное описание действий ученика;
- 2) через указание требуемого количества правильных ответов.

В последнем случае критерий обычно устанавливается на уровне от 80 до 90%, поскольку, как показали исследования, фиксация этого уровня дает устойчивые положительные учебные результаты, и, кроме того, большинство учащихся сохраняет при этом интерес к предмету и положительное отношение к учебе. Опыт показывает, что снижение критериального уровня, например, до 75% не дает преимуществ по сравнению с традиционным обучением. Оценка же в виде традиционной отметки выставляется по результатам контрольных работ, охватывающих либо весь курс, либо материал крупного раздела, куда входят несколько учебных единиц [1, с. 85].

Вариацией модели полного усвоения в условиях высшей школы выступает «план Келлера» (другое название – «Персонализированная система обучения») – система индивидуализированного обучения, созданная американским психологом и педагогом Ф. С. Келлером для высших учебных заведений [1]. Основные черты «плана Келлера» выглядят следующим образом:

- 1) ориентация системы на полное усвоение содержания учебного материала, включая требования полного усвоения предыдущего раздела как непременное условие перехода к следующему;
- 2) индивидуальная работа учащихся в собственном темпе;
- 3) использование лекций лишь в целях мотивации в общей ориентации учащихся;
- 4) применение печатных учебных пособий-руководств для изложения учебной информации;
- 5) текущая оценка усвоения материала по разделам курса ассистентами преподавателя из числа аспирантов или студентов, отлично усвоивших курс.

Работа студентов и преподавателей по «плану Келлера» отчасти повторяет этапы деятельности школьников и их учителей, отражая при этом специфику организации обучения в высшем учебном заведении.

Курс делится преподавателем на ряд тематических разделов (учебных единиц, или блоков), соответствующих, например, главам учебника. Каждый студент получает учебное пособие – руководство по каждому изучаемому раз-

делу, где указаны цели изучения раздела, рекомендуются определенные виды учебной работы, приводится перечень вопросов для самопроверки и контроля. Учащимся предоставляется свобода выбора видов учебной деятельности, индивидуальный режим учебной работы. Когда учащийся почувствует, что хорошо усвоил материал раздела, он обращается к ассистенту для прохождения проверки. Учащийся должен продемонстрировать полное усвоение раздела (на уровне традиционной оценки «отлично» или «хорошо»); в противном случае он заново готовит материал раздела. Ассистент оценивает усвоение раздела в соответствии с заранее намеченными преподавателем четкими требованиями (оценка типа «зачет – незачет»), соответствующая полному или неполному усвоению материала; в случае неудачи он дает учащемуся рекомендации по дополнительной проработке материала. Число лекций невелико (обычно около шести в семестр), их посещение необязательно; количество разделов, как правило, пятнадцать – двадцать.

Наибольшее распространение «план Келлера» получил в вузах США, где применяется в преподавании как естественно-научных, так и гуманитарно-общественных дисциплин. Экспериментальные проверки, проведенные в 70–80 гг., подтвердили более высокую эффективность «плана Келлера» в достижении поставленных учителями учебных целей [1, 10].

Проанализируем приведенные модели обучения. Прежде всего отметим, что обе модели обладают рядом общих черт:

1) прежде всего обе модели опираются на дидактические принципы, на основе которых организуется процесс обучения (что согласуется с предложенным определением и технологией построения модели обучения);

2) в обеих моделях определяется структура деятельности преподавателя и учебная деятельность учащихся;

3) как при программированном обучении, так и в модели полного усвоения предусматривается построение и диагностируемых целей, и средств, реализующих диагностику на всех этапах обучения; в качестве таких средств выступают специальным образом сконструированные тесты;

4) и в том, и в другом случае изыскиваются средства, ориентированные на обеспечение процесса учения, предусматривающие достаточную независимость учащихся от преподавателя. Это выражается в предоставлении учащимся специальным образом сконструированных текстов (в первой модели – обучающие программы, во второй – специальные тексты, обеспечивающие практически полное управление учебной деятельностью);

5) обе модели явным образом ориентированы на получение результата;

6) в обеих моделях явно прослеживается необходимость в снижении вероятностной составляющей учебного процесса, определяемой педагогом как носителем информации; в первой модели преподаватель *de facto* находится вне предлагаемой системы обучения, во второй – обеспечивает мотивационную,

ориентационную, контролирующую и направляющую функции; роль «передатчика» информации сведена к минимуму и продублирована текстами;

7) аналогичным образом снижается и вероятностная составляющая, определяемая обучаемым; в программированном обучении вообще предполагается, что работать с обучающими программами следует во внеучебное время (изначально Б. Скиннером данное средство предназначалось для облегчения запоминания материала при самостоятельной работе); в модели полного усвоения снимаются ограничения на время, из-за чего возможность усвоить материал может быть реализована каждым обучаемым.

Таким образом, построенные модели имеют ряд общих черт, заключающихся, по сути, в подходе к построению единого механизма построения учебного процесса. Различие заключается в средствах его реализации. Унифицированное обеспечение такого учебного процесса приведено в таблице.

Структура обеспечения технологического учебного процесса

Для преподавателя	Для обучаемого
Установка на результат	Установка на обязательность усвоения всего материала
Обеспечение мотивации	Мотивация
Инструменты диагностики на разных этапах обучения	Инструменты управления и обеспечения учебной деятельностью
Технология принятия решений по построению индивидуальных траекторий на основании результатов диагностики	Инструменты для самоконтроля и коррекции

Следует подчеркнуть важный элемент технологического учебного процесса, связанный с деятельностью обучающего. К деятельности в условиях технологического учебного процесса преподаватель должен быть заранее подготовлен не только функционально, но и психологически. Установка «научить всех» пока не является не только общепринятой, но и общепризнанной. Большинство педагогов смирились с тем, что временные ограничения в традиционном учебном процессе в любом случае дают достаточно высокий процент «брака», поделаться с которым ничего нельзя. Выход здесь видят в одном: либо в снижении требований к результатам обучения (что чаще всего происходит), либо в уменьшении количества изучаемого материала. Подход, предъявляющий к преподавателю требования обеспечить реальный 95%-й результат – вещь фантастическая и, с точки зрения практиков, малореальная.

Рассматривая технологический учебный процесс в условиях информационного общества, следует отметить, что изменения коснутся, скорее всего, именно средств реализации учебного процесса, и как следствие – самой деятельности учителя и ученика.

В первую очередь потребуется серьезная перестройка деятельности учителя. Связано это с изменением требований к уровню подготовки выпускников учебных заведений, все более возрастающим темпом увеличения и корректировки актуальных знаний, востребованных обществом, с широким спектром уровней такой подготовки и гуманизацией образования, ставящей на первый план индивидуализацию и дифференциацию обучения. Все это не оставляет преподавателю иного выхода, как использовать технологические модели обучения. При этом сами технологии должны, во-первых, отвечать самым современным требованиям педагогической науки, во-вторых, содержать специальный инструментарий, сочетающий в себе простоту применения с высокой эффективностью. Такие инструменты будут включать как широкий спектр информационных ресурсов, так и средств управления и диагностики. При этом использование таких инструментов должно быть упрощено и этически выверено. Последнее положение означает, что, несмотря на самую высокую степень автоматизации процесса управления познавательной деятельностью учащихся, компьютерную диагностику, рекомендации экспертных систем и т. п., окончательное решение и ответственность за него лежит на педагоге.

Лозунги «обучение и развитие каждого – основа развития общества» и «надо не обучать, а создавать условия для эффективного учения» должны стать базовой установкой как образования в целом, так и каждого преподавателя.

Изменится и деятельность обучаемого. Процесс учения будет осуществляться по большей части самостоятельно в посильном темпе и с использованием соответствующего инструментария. Чтобы это было реализовано, обучаемому придется овладеть своеобразной «профессией ученика», т. е. научиться пользоваться всем этим технологическим арсеналом. «Главное в том, чтобы упростить этот арсенал, свести его к ограниченному количеству средств, к простым навыкам, нормам, правилам и другим регламентированным нормативным процедурам» [3, с. 26]. Сформированная мотивация, интерес, способности и возможности каждого индивидуума станут самым значимым фактором развития и направленности непрерывного образования каждого.

Создание подобных технологических моделей обучения должно стать одной из важнейших результирующих научных исследований, обеспечивающих и изменяющих существующую практику, предоставляя ей все более эффективные и гибкие средства реализации процесса обучения. Тенденции создания некоторой «промышленно-научной» зоны, размещенной между педагогической наукой и практикой и обеспечивающей последних практической реализацией самых современных достижений педагогической науки видны уже в существующей реальности. Так, в частности, во всем мире появляется направления, связанные с созданием компьютерных технологий, ориентированных на организацию «домашнего» самостоятельного обучения, средства телекоммуникации

сделали реальной мечту «обучения на расстоянии», реализованную в дистанционном обучении. Появились и теоретические концепции, обеспечивающие реализацию процесса обучения в новых условиях и на основе новых подходов.

Литература

1. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
2. Кларин М. В. Модель полного усвоения // Завуч. – 1998 – № 5. – С. 81–92.
3. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20–27.
4. Петрусинский В. В. Акмеологические основы построения автоматизированных систем интенсивного обучения / Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 30 с.
5. Полат Е. С. Основные тенденции развития программированного обучения иностранным языкам // Проблемы программированного обучения: Сб. науч. тр. – Владимир, 1983. – С. 9–13.
6. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1969. – 133 с.
7. Block J. H., Anderson L. W. Mastery learning in classroom instruction. – N. Y.; L., 1985.
8. Bloom B. S. All our children learning. – N. Y. etc., 1968, 1981.
9. Carroll I. B. A model of school learning // Teachers College Record. – 1963. – Vol. 64. – P. 723–733.
10. Keller F. S. Good-bye, teacher... // Journal of Applied Behaviour Analysis. – 1968. – Vol. 1. – P. 79–89.

УДК 377.5
ББК 74.2

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ОБРАЗ МИРА В МОДЕЛИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ И ПРОЦЕССОВ

Л. И. Лурье

Ключевые слова: филологический образ мира, моделирование в образовании, педагогика как явление искусства.

Резюме: В статье рассмотрена проблема описания педагогических систем и процессов с точки зрения представления о педагогической деятельности как искусстве. Возникновение филологического образа мира в образовании, рассматриваемом в рамках культурологического процесса, позволяет отразить сущностные стороны функционирования и развития моделируемых систем и исследовать их благодаря новому пониманию,

достигаемому за счет выразительности педагогического языка, его контекстному звучанию, смысловым оттенкам, возникающих через использование необходимых лексических форм.

Педагогика предполагает множество взглядов, идей, смыслов, соединяющих науку и искусство. Моделирование в педагогике – это не только проблема становления учебных дисциплин из системы научных знаний и не только проблема методологии исследования. Это также формирование образа мира, который возникает у человека в процессе образования, и опыт деятельности, и искусство воспитания и, в целом, культура, задающая мировоззрение. Многие общественные науки в последнее десятилетие охвачены страстием к математизации, моделированию сложной ткани социокультурных отношений в обществе. Может ли математический язык дать исчерпывающее описание педагогических процессов? Математический взгляд на педагогику далеко не единственен. Существуют и другие ассоциативные представления. Несомненно, их правомерность, научная обоснованность, необходимость и оправданность требуют доказательств. Единственность или же множественность подходов к описанию педагогических систем и процессов, достаточных для приближения к цели исследования, также нуждаются в подтверждении. Вопросом остается и понимание того, могут ли модели из различных областей науки отразить богатство содержания педагогических исследований? Моделирование – есть приближенное описание действительности. Как задается степень точности в описании образовательных систем и процессов, и какой она должна быть в педагогической деятельности? Практика, здравый смысл или ясная научная теория – что же дает ей обоснование? Где компромисс между выдвигаемым изначально уровнем понимания природы педагогического явления и возникающим усложнением модели, которое затрудняет исследование?

Могут ли универсалии филологии стать такими же универсалиями в педагогике, как математика или философия? Или их роль второстепенна, ограничивается техническими, формальными особенностями представления учебного материала? Эти вопросы возникают каждый раз, когда мы сталкиваемся с учебной литературой, устной и письменной речью участников образовательного процесса, с тем разнообразием содержания образования и концептуально-методологических подходов к его проектированию. Существует неизбежный отрыв лексического стиля построения учебного предмета от формальной строгости научного языка, культуры общения в образовательной среде и несовпадающего с ней характера повседневных коммуникаций. Даже предметные знания, представленные на родном и иностранных языках, имеют специфическую культурологическую основу и особую дидактическую интерпретацию. Связь школы с жизнью, а, точнее, понимание образования как неразрывной части бытия человека, требует сосредоточенности на смыслах филологической картины мира, складывающейся в учреждениях образования, семье, обществен-

ных институтах. Чтобы этот образ был целостным, не крошился в социальных катаклизмах, не мельчал при столкновениях с житейскими неурядицами, требуется высокая культура педагога. Филологический образ мира может сложиться, а может и не возникнуть. Важна личность педагога. Значим диалог, основанный на уважении и признании позиций участвующих в нем сторон, почтении общих ценностей, возникающих из опыта прошлого, понимании исторических перспектив.

Возможно, еще долгие годы самые разнообразные науки будут осмысливать логику абстрактных суждений применительно к конкретным областям человеческой деятельности. Как утверждает В. Г. Щукин, «математика, физика и химия могут наряду с философией претендовать на право знаковых систем, способных универсально описать структуру мироздания постольку, поскольку они оперируют числом, функцией, элементарной частицей и химическим элементом – категориями, в самом деле универсальными, применимыми в любых пространственно-временных локализациях и на любых уровнях функционирования сущего. Филология же имеет дело со словом – наиболее универсальным средством чисто человеческого, живого и субъективного описания мира» [12, с. 47–48]. Представление научного знания как учебного материала выдвигает требования не только к точности повествования, но его образности, обеспечивающей выделение смыслов, контекстного звучания, ассоциативных трактовок, усиливающих восприятие нового. Образованию необходимо драматическое восприятие событийности в науке, одухотворение реальности. Условность представления процесса, достигаемая филологическими приемами, позволяет сделать более выразительным повествование о генезисе научной теории, ее структуре. Гуманистическую направленность обучению придает как понимание открывающихся антропологических горизонтов в развитии человека, так и красота слова, богатство языка.

Филология – «любовь к слову», находит свое выражение в общении, письменной и устной речи. Она усиливает энергию педагогических идей. Новое понимание мира возникает не только за счет формально заданных понятий, а путем конструирования филологических образов мировоззренческих универсалий культуры, обобщающих субъективность чувств и переживаний. Это – есть источник гуманитаризации образования. В. Г. Щукин приходит к выводу: «польза, получаемая от любой научной теории, заключается не столько в установлении некоторых параметров объективной истины, сколько в пробуждении чужой мысли, которая впоследствии включается в диалог спорящих о недостижимой правде. Рядом столь же правомерно звучат голоса математиков, физиков, биологов, экономистов, специалистов по эстетике, которые пришли к сознанию своего образа мира со своей стороны, как со своей стороны приходят и филологи» [12, с. 64]. В диалоге научных культур возникает общение людей, признание жизненных позиций, духовное сопряжение нетождественных позиций, стремление к откровению, обнаруживанию глубинных смыслов в пости-

жении истины. На этом основана парадигма личностно ориентированного образования. Оно выступает, в определенном смысле, как модель поиска выразительности языка, позволяющая достичь душевного контакта между учеником и учителем. В таком общении должна возникнуть открытость, располагающая к откровению, признанию трудностей, возникающих в освоении жизненных горизонтов. Поэтому личностно ориентированное обучение исповедально. Исповедь – персональна, личностна. Педагогика, как, может быть, любовь, исповедальна для двоих: Ученика и Учителя. Разрешимость педагогических проблем основана на построении филологической картины мира, создании метаязыка, в котором обозначаются глубинные смысловые акценты духовной жизни, которые признаются сторонами, вовлеченными в образовательный процесс. Эти базисные основания духовной культуры в конечном счете определяют восприятие естественно-научной картины мира. Ее познание ограничено не только достижениями естествознания, математики, общественных наук, но и способностью создавать обобщенные символы, фокусировать смыслы, нести в себе отражение человеческой природы. Еще не до конца изучены различия процесса познания, формирования единой картины мира в рамках различных языков. Вполне возможно, что понимание многих процессов и явлений, возникающих благодаря педагогической деятельности, может взаимно дополняться и усиливаться, если преподавание осуществляется на различных иностранных языках. Новое явление в образовании – преподавание учебных дисциплин на иностранных языках – целесообразно не только для того, чтобы получать знания иностранных языков. Здесь возникает иной ракурс предметного знания, который создается лексическими формами другого языка, вобравшего представление о действительности другого народа.

Реализация научной идеи в педагогической деятельности – процесс сложный и противоречивый. Беспристрастно унылое построение учебного материала чаще всего не принимается обучающимися. Развитие педагогической науки и передача педагогического опыта от одного поколения к другому – процесс взаимосвязанный, требующий душевной самоотдачи, глубокого осмысления образа мира, воссозданного словом. Требуется соединение научной строгости и образного художественного видения изучаемого процесса, обогащенное присутствием эмоционально чувственных образов, свойственных мышлению человека. Правильно найденное слово, фраза в изложении учебного материала, приближает педагогику к искусству, способному резонировать звучанию внутренних струн души, ментальности различных социальных групп. В построении учебного курса действует более сложный механизм связей между структурными элементами. Знания, умения, навыки становятся не разделенными результирующими учебного процесса, а сложным соединением составляющих педагогической деятельности, которая в социокультурном пространстве определяет компетентность. Это неразделенное целое не может быть сведено к традиционным педагогическим шаблонам, ориенти-

рующим на достижение результата, типа «усилить», «активизировать», «охватить», «повысить». Такие формальные характеристики создают «белый шум», который заглушает в массовых усредненных характеристиках индивидуально-личностное начало. Есть нечто общее, связывающее «компетентности» отдельных людей, но наполнение «компетентности» каждого богато многообразием проявлений личностного. Культура человека – индивидуальна. Массовая культура непритязательна изысками, хотя она связывает определенные слои общества. Преподаватель должен быть носителем духовности, способным в слове отразить свой образ мира, личное отношение к нему, заслужить признание и добиться значимости своего видения для обучающихся. В этом случае не будет происходить «забалтывание» духовных символов общества: гуманитаризация, гуманизация, патриотизм и других, отражающих истинные духовные ценности.

Многие педагогические проблемы не имеют исчерпывающих решений, но существует предел возможного в их понимании на определенном этапе общественного развития. Вероятно, в педагогической деятельности присутствуют принципиально неалгоритмизуемые процессы. Они имеют некий лингвистический символ или же филологический образ, который является единственным способом объяснения, понимания образовательной деятельности. Невычислимая природа творчества, таинство интеллекта, образование одаренных детей, которое не всегда становится технологией, представляют собой слабо моделируемые процессы. Вместе с тем существует огромное количество оценок, мнений и высказываний о проявлениях творчества и таланта. Они претендуют лишь на то, чтобы осознать некую грань понимания этих процессов. В каждом конкретном случае подобные наблюдения могут чем-то помочь, а могут оказаться бессмысленными. Очевидно, неисчерпаемость природы человека состоит в том, что в обнаружении общих закономерностей его развития и взаимодействия с миром присутствует невероятно большое число принципиально важных деталей, что исключает возможность сформулировать «формулу творчества», таблицу характеристик талантливой личности. Да и эмоции человека, изученные досконально, в целом глубоко индивидуальны.

С трудом поддаются моделированию ключевые составляющие педагогической деятельности. Например, оценка качества образования. За рамками мониторинга остаются многие невыражаемые числом и формальными схемами особенности образовательного процесса. Осмысление, обобщение, гипотетический прогноз, предвосхищающие, порой, озарение в педагогической деятельности, слабо поддаются упорядоченности в нормативных схемах. В педагогике необходимо видение образования как неразделенного целого, объясняющего его сущностные составляющие и философский, культурологический смысл образованности. Все эти процессы находятся во власти слова и нуждаются в филологическом осмысливании педагогических явлений.

Многие педагогические характеристики сдвинуты во времени и приемлемы для анализа лишь за пределами образовательного пространства. Они нужны не только в самом образовании, но и в других сферах жизнедеятельности. Необходим механизм осознания педагогического опыта, реконструкции его основных идей, что принципиально важно для педагогики. Требуется еще долгий поиск интеллектуальных методик, позволяющих обобщать тончайшие проявления душевных состояний и делать их оценки. Принципиальная возможность успеха этого поиска отмечена Альбертом Бандурой: «Экстраординарная способность человека использовать символы позволяют ему репрезентировать события, анализировать свой социальный опыт, связываться с другими людьми на любом расстоянии во времени и пространстве, планировать, творить, воображать и исполнять предвосхищаемые действия» [2, с. 9].

Н. С. Юлина выделяет у проблемы сознания особо «лингвистический акцент, что означает «денатурализацию сознания и принятие социоллингвистической парадигмы: объяснение сознания целиком переводится в сферу лингвистически коммуникативного, контекстуального и социального» [13, с. 130]. Всякая ситуация в художественном тексте предполагает домысливание, в педагогике она часто оказывается исчерпывающе завершена, омертвляется гарантированностью ожидаемого результата педагогических технологий – происходит утрата в науке эмоциональной восторженности восприятия предметных знаний.

Слово – устное или письменное – приобретает особую значимость, когда научные теории трансформируются в учебный материал. На самых разных языках оно является способом получения представлений о мире, понимания научных идей. Даже на своем родном языке уровень культуры речи обучающихся не всегда оказывается достаточным для выражения собственных мыслей и чувств.

И. Ильин видит в книге (а для педагогики – это учебная литература) особую силу филологического образа мира: «...накопление чувств, постижений, идей, образов, волевых разрядов, указаний, призывов, доказательств, целое здание духа, которое дается нам прикровенно, как бы при помощи шифра... Жизнь, яркость, силу, смысл, дух – должен из-за них добыть *сам читатель*. Он должен воссоздать в себе созданное автором; и если он не умеет, не хочет и не сделает этого, то *за него* не сделает этого никто: все будет его «чтение» и книга пройдет мимо него... Искусство чтения побеждает одиночество, разлуку, даль и эпоху. Это есть сила духа – оживлять буквы, раскрывать перспективу образов и смысла за словами, заполнять внутренние «пространства» души, созерцать нематериальное, отождествляться с незнаемыми или даже умершими людьми и вместе с автором художественно и мысленно постигать сущность божданного мира» [5, с. 522–523]. Любопытство, интрига, жизненные коллизии богаче формализованных трактовок. Личный жизненный опыт рождает вопросы, стремление обобщить, систематизировать знания, а значит подготовиться

к восприятию учебного предмета. Ярость, страсть и напор мысли, продвигающие науку, обретают каноническую строгость и беспристрастность в ее построении. Становясь учебным предметом, строгие научные истины вновь возвращаются к своим истокам, драматизируются, раскрываются в филологическом образе мира, обнаруживая тем самым гуманистическую ценность. Не только гуманитарные науки, но и естественно-математические, становясь учебным предметом, должны обретать выразительность языка, образность, эмоциональность – достигать человеческого измерения.

Для понимания филологического образа мира в моделировании педагогических систем и процессов очень важно осознание механизмов интеграции различных наук. Согласно В. Е. Кемерову, «новый принцип этих отношений характеризуется как принцип взаимоисключающей взаимодополнительности: методология «раздваивается» на объяснение и понимание, на теорию и описание, на обобщение и конкретизацию, на редукционизм и антиредукционизм». В педагогике важным оказывается «предпочтение объективному подходу или субъективной интерпретации, обезличивающему объяснению или индивидуализирующему пониманию». Он приходит к выводу, согласно которому формируется «новая парадигма обществензнания, где дисциплины зависят теперь не столько от своих предметов и методов, сколько от проблематики жизни и деятельности людей» [6, с. 5–6].

В математическом моделировании, чем детальнее «прорисовывается» изучаемый объект, тем точнее может быть результат его исследования. В педагогических процессах наличие составляющей, отражающей культурологическую деятельность, подобную детализацию делает бессмысленной. В общественных науках довольно часто происходит девальвация, примитивизация смыслов математических понятий. Например, «дифференциация», «интеграция» – столь часто употребляемые в педагогике термины. Дифференцирование и интегрирование в математике связано с предельным переходом. Предельный переход – это новое качество. Оно основано на понимании бесконечного, часто требует раскрытия неопределенности. В педагогике многие процессы дискретны и хаотичны. Потенциальная и неосознанно вводимая актуальная бесконечность не всегда корректны по смыслу проблемы, репрезентативность используемой выборки требует разумных оснований. Пожалуй, Александр Пушкин раньше других увидел в предельном переходе сакраментальный филологический образ: «Предел – // где мысль одна в небесной чистоте» («Надеждой сладостной младенчески дыша» 1822–1823 гг.).

И это притом что И. Ньютон и Г. Лейбниц сравнительно незадолго до пушкинской эпохи ввели данное понятие в математическую науку. Парадоксально, но далеко не каждый современный российский лицей «дотягивает» до Царскосельского по глубине преподавания основ дифференциального и интегрального исчисления. Пушкинский филологический образ понятия предела –

убедительное свидетельство качества математического образования того времени, хотя великий поэт и не очень любил математику.

Рассматривая художественное творчество как переживаемое бытие, Е. В. Левченко обнаруживает отличие образа действительности от образа искусства: «образ действительности не может существовать сам по себе, а только в связи со всем окружающим. Образ же искусства существует для меня как независимый, одушевленный образ. Он утверждает жизнь как творчество, а вовсе не как созерцание» [8, с. 145]. Гиперболизация, метафора, аллегория – умышленные искажения описываемого объекта. Но именно всевозможные художественные приемы могут приблизить к истине, усиливая смысловые акценты, в постижении сути. Формализация, упрощающая видение объекта исследования, может удалять от сути изучаемого процесса. Есть ли возможность «примирить» эти подходы, найти компромисс в описании. Оказывается, даже для одного и того же объекта исследования существуют несовместимые подходы, отражающие одну и ту же объективно заданную реальность. В общественных науках могут возникнуть представления об объектах исследования, противоречащих друг другу. «Экономика понимает вещь одним способом, культурология – совершенно противоположным. Интеграция предполагает связь, фактически акцентируются различия, переходящие во взаимоотношенности» [6, с. 5].

Новая композиция смыслов в педагогической науке выдвигает «новые педагогики» – социальная педагогика, коррекционная педагогика, сравнительная педагогика и т. д. Они сохраняют предмет и метод науки, но отражают различные особенности жизнедеятельности людей. Сами педагогические теории выступают как модели. Актуальным становится понимание возможностей этих теорий как моделей, каждой из которых свойственен свой филологический образ мира.

Для педагогики очень важен вывод, к которому приходит В. Г. Щукин с общефилософских позиций [12, с. 64]: «польза, получаемая от любой научной теории, заключается не столько в установлении некоторых параметров объективной истины, сколько в пробуждении чужой мысли, которая впоследствии включается в диалог спорящих о недостижимой правде». И вместе с тем «приходится сомневаться в том, что человечество когда-либо хотя бы приблизится к познанию реальной, а не только воображаемой структуры всесущего». От онтологии личности к гносеологии познавательной деятельности, от аксиологического видения перспектив развития общества к персонологическому повороту, определяющему новое понимание современной гуманитарной парадигмы, – таковы вехи становления педагогического знания.

Н. М. Смирнова указывает, что «специализированные языки науки и художественной культуры выступают как производные, «вторичные интерпретации обыденных интерпретаций», повседневное знание питается ресурсами жизненного мира. Это позволяет языку повседневной жизни выступать экскурсоводом

по различным специализированным областям знания, т. е. осуществлять трансляцию смыслов из одной области культуры в другую» [6, с. 8].

Систематизация подсознательного, обозначаемая последовательностью действий, рецептурность методик и назидательность технологий примитивизирует педагогический процесс. Опасна бескомпромиссность, безальтернативность наперед заданных схем. «Существа мыслящие – это существа, в жизни которых столько преград и ограничений, что череда собственных действий не служит им прямой дорогой к победному концу» [4, с. 93].

В цивилизации возникли «параллельные миры». «Общечеловеческие ценности» приняты не всем человечеством. Мировоззрение отдельного человека утратило ценность. Человек погружен в «стихии», которые могут не находить согласия между собой. Вдохновение, страсть и увлеченность не терпят рациональной сбалансированности умозаключений. Человек не всегда податлив к обучению. Возникает своеобразная педагогика преодоления, педагогика искушения, педагогика непредсказуемости. Педагогические модели в образовании иногда оказываются жесткими, не учитывают «хаоса» жизни. Рецептурность возникающих модельных решений примитивизирует многообразие педагогических состояний в реальной жизни. Оптимальными могут быть определенные совокупности разумных форм организации педагогических систем и процессов. Их многообразие следует задавать не только интервальными числовыми оценками, но и смысловой гаммой, выраженной словом, чувствами, представлениями. Филологический образ мира задает спектр идей, принимаемых в образовании стихий, которые, в конечном счете, становятся принципом деятельности в социокультурной среде обитания человека. Во всякой педагогической модели центральным звеном должен быть человек со всеми его несовершенствами. Его проектируемое будущее исполнено вызовами судьбы и может не быть хрестоматийно гладким. Иначе проектирование в педагогике становится пророчествами Кассандры, в которые никто не верит.

Рассматривая смысл традиционных экономических теорий, согласно которым поведение человека принципиально можно просчитать и предсказать его социальное будущее, а значит интерпретировать как некую модельную схему, А. М. Лобок подчеркивает значимость деталей в поведении человека, при которых понятная рационалистическая схема человека дает сбой: «эпоха строгого детерминизма безвозвратно уходит в прошлое. Человек не уместается в его одномерных идеологических конструктах. Он экзистенциален. Он напряженно-психологичен. Он встроен в культуру. А это значит, что он не поддается схематическим описаниям. Человек – это такое существо, которое упорно ускользает из сетей любого рационализма» [9].

Джон Дьюи определяет отправной точкой для любой мысли, не только то, что совершается, но то, что за этим может следовать: «мышление онтологически связано с ситуациями, когда оно оказывается неотъемлемой частью проис-

ходящего и предназначено повлиять на результат. Цель размышлений состоит в том, чтобы определить финал, спроектировать возможное завершение процесса на основе того, что уже известно. Поскольку обстоятельства, вызывающие наши размышления, всегда проблематичны, мышление – это исследование, поиск» [3, с. 141].

Модернизация образования – это и язык педагогической науки, ее терминология, ключевые понятия смежных областей знаний, активно используемых в описании образовательной деятельности. Она сводится не только к перечню современных ключевых слов, как это указано, например, у И. В. Кичевой [7] или в материалах «Круглого стола» [1], – важен склад мысли, интеллектуальное чутье, масштабность мышления, задающие видение мира в целом, его новый филологический образ.

Не случайно методических разработок и рекомендаций пишется великое множество, а учебных текстов куда меньше. Нужна соответствующая духу времени учебная литература. Быть может, филологический экстремизм Григория Остера стал вызовом унылому однообразию учебных текстов советского периода. Но он заострил проблему. Есть яркие и увлекательные учебные тексты, изданные за рубежом [14; 15; 16; 17], которые могли бы идейно сочетаться с достоинствами российской учебной литературы – логической стройностью, разумной строгостью введения основных научных понятий, преимуществом построения учебного материала, да и многими другими структурно-содержательными и филологическими характеристиками. Указанные книги, кстати, – чудесный образец учебной литературы для профильного обучения. Создание циклов такой литературы предполагает интеграцию учебного материала с различными областями науки и практики без «размывания» собственных основ научной теории. Это обеспечит формирование целостной картины мира и происходящих в нем перемен.

Творческая педагогика имеет свои истоки. Ораторское искусство в Древней Греции, судебные ораторы Франции XIX века, «Пушкин на лицейском акте», воспетый И. Е. Репиным, блестящие тележурналисты современности или выдающиеся писатели и мыслители – все эти представители различных эпох и народов отражают филологический образ мира, рожденный первоначально в образовательных моделях, далеких друг от друга культур. А может быть, в этой непохожести скрыта универсальная, сущностная сторона образования, обращенного к человеку? Многообразие смыслов и их филологических интерпретаций притягивают к себе каждое новое поколение магией слова, роскошью общения, возникающего в образовании и создающего филологический образ мира. Этот образ, воплощенный в человеческом измерении и выраженный словом, дает новое понимание, казалось бы, известного, открывает путь к непознанному, возбуждает интеллект, придает осмысленность тому, что стало формальной моделью, выраженной математическим языком. Филологический образ мира возникает тогда, когда, как провозглашал В. В. Маяковский, «в гро-

маде книг, захоронивших стих, железки строк случайно обнаруживая, мы с уважением ощущаем их, как старое, но грозное оружие». Вот только оружие это необходимо сделать мирным, во благо людей. Как и сама школа. Филологический образ мира должен быть понятным, добрым, притягивающим к себе всех тех, кто связан с образованием. Это так важно для нашей российской жизни.

Филологический образ мира не требует последовательных итераций, приближающих к сути. Интригует смелое сравнение Адина Штейнзальца: «Так что же происходит, когда люди снимают «одежду» и высказывают то, что думают? Давайте, выразим ту же мысль по-другому, чтобы она выглядела более живописно. Предположим, я говорю кому-то: «Я хочу видеть тебя таким, какой ты есть на самом деле. Раздевайся!». Человек раздевается, остается совершенно голым. Тогда я говорю: «Нет, этого мало. Ты все еще одет. Сними всю плоть. Надо дойти до самой глубинной сути. До костей. Неужели скелет подлиннее, чем человеческое тело с плотью и кровью? Это ли суть человека? Разве так лучше видно «настоящую личность»?» [11, с. 167]. Суть человека, конечно же, не в скелете. Она обнаруживается через слово. Вот почему столь проникновенно звучит, казалось бы, незавершенная мысль Б. Пастернака, раскрывающая суть педагогической деятельности: «...И образ мира, в слове явленный» [10, с. 684]. Модель в слове – сложный инструмент познания педагогических систем и процессов. Ее следует сотворить и донести своим ученикам. Чувство слова превращает образование в краеугольный камень понимания современной жизни, а педагогическим моделям придает одухотворенность, возвышенность и, быть может, восторженность, без которой не может быть процесса познания.

Литература

1. Актуальные понятия современной педагогики. Круглый стол // Педагогика. – 2003 – № 7.
2. Бандура А. Теория социального научения. – СПб: Евразия, 2000.
3. Дьюи Дж. Демократия и образование. – М.: Педагогика – Пресс, 2000.
4. Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер. с англ. – М.: Республика, 2003.
5. Ильин И. Путь к очевидности: Сочинения. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1998.
6. Кемеров В. Е. Философия и интеграция современного социально-гуманитарного знания (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 2004. – № 7.
7. Кичева И. В. Развитие терминологии теории воспитания во взаимодействии с лексикой других наук // Педагогика. – 2003. – № 9.
8. Левченко Е. В. Художественное творчество как переживаемое бытие // Вопросы философии. – 2004. – № 10.
9. Лобок А. Вызов новейшего времени // 1 сентября. – 2004. – 20 ноября.

10. Пастернак Б. Доктор Живаго. Автобиографическая проза. Избранные письма. – М.: Гудьял – Пресс, 1998.
11. Штейнзальц А. Простые слова. – М.: Ин-т изучения иудаизма в СНГ, 2001.
12. Щукин В. Г. О филологическом образе мира (философские заметки) // Вопросы философии. – 2004 – № 10.
13. Юлина Н. С. Тайна сознания: альтернативные стратегии исследования // Вопросы философии. – 2004. – № 10.
14. Cadogan, Alan and Green, Nigel. Biology. – Published by Heinemann Educational Books Ltd, 1985.
15. Hutchings, Robert. Physics. – Published by Thommas Nelsen and Soons Ltd, 1992.
16. Perkins, Martin and Patricia. Advanced Mathematics. Book 1, 2. – Published by Collins Educational, 1992.
17. Zumdahl, Steven S. Chemical Principles. – Massachusetts: Toronto: Heath and Company Lexington, 1995.

*Статья представлена к публикации
действительным членом РАО В. И. Загвязинским*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377 (571.1/5)
ББК 74.5 (253)

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ РЫНКА ТРУДА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРКЕТИНГА (на примере Сибирского федерального округа)

И. А. Жигалова

Ключевые слова: профессиональное образование; рынок труда; образовательный маркетинг.

Резюме: Система профессионального образования не всегда готовит специалистов, востребованных на региональном рынке труда. Работодатель не всегда получает специалистов по профилю своей организации. Автор предлагает пути объединения интересов работодателя и специалистов системы профессионального образования на примере образовательных учреждений профобразования Западно-Сибирского Федерального округа.

Возникающие конкурентные отношения, от которых во все большей степени зависит развитие самих образовательных учреждений, вызвали к жизни новую сферу деятельности – образовательный маркетинг. Он пришел на смену интуитивной эмпирической адаптации системы образования к рынку и продиктован новыми социально-экономическими условиями, иной политикой труда и занятости, профессионального образования и обучения.

Маркетинг образовательных услуг стал одним из позитивных изменений в сфере профессионального образования, потребовал переориентации ее целей с абстрактных «потребностей общества» на приоритетное удовлетворение конкретного рынка труда, а следовательно, и интересов самого человека, который получает работу и возможность зарабатывать.

По определению британского ученого Л. Роджера, маркетинг – это «один из видов творческой управленческой деятельности, который содействует расширению производства и торговли и увеличению занятости путем выявления запросов потребителей и организации исследований и разработок для удовлетворения этих запросов; маркетинг увязывает возможности производства с возможностями реализации товаров и услуг, обосновывает характер, направления и масштабы всей работы, необходимой для получения прибыли в результате продажи максимального количества продукции конечному потребителю [4, с. 19].

Свое определение образовательному маркетингу дают ученые Института развития профессионального образования. Обобщая предлагаемые зарубежными и российскими учеными подходы и определения, они предлагают понимать маркетинг образовательных услуг как систему организационных мер по удовлетворению потребностей рынка труда с учетом образовательных потребностей населения и возможностей системы образования. [1, с. 8; 2].

Среди наиболее эффективных методик мониторинга рынка труда следует выделить разработанную Е. А. Рыковой «Методику прогнозирования объемов и структуры подготовки кадров на региональном и муниципальном уровнях» [5]. В ней выделены показатели, характеризующие территориальные и отраслевые особенности рынка труда РФ, даны рекомендации по формированию прогноза потребности регионального рынка труда в подготовке квалифицированной рабочей силы в учреждениях начального профессионального образования. Особенностью предлагаемого Е. А. Рыковой подхода является преимущественное использование информации, содержащейся в действующих формах статистической отчетности, и, следовательно, доступных специалистам, выполняющим прогнозные расчеты, а также информации, получаемых на основе простых социологических опросов.

Для обеспечения развития системы маркетинга образовательных услуг необходимы следующие предпосылки.

1. Научно-методическое и нормативное обеспечение образовательного маркетинга, включая вопросы методологии маркетинговой деятельности в образовании.

2. Формирование служб маркетинга в образовательных структурах, разработку регламентирующих документов: положения о службе маркетинга в различных субъектах системы образования; положения о специалисте по маркетингу и т. п.

3. Создание инфраструктуры, обеспечивающей эффективные возможности сбора, обработки и использования маркетинговой информации.

4. Разработка и апробация типовых управленческих решений по развитию образовательных услуг на основе данных маркетингового исследования.

Профессиональное образование следует рассматривать как ключевое стратегическое средство стимулирования и регулирования рынка труда не только по объему необходимых кадров, но и их структуре. Тем более что новые экономические факторы, возникшие при переходе к рыночной экономике, привели к быстрой деградации трудового потенциала, оттоку квалифицированных кадров из производственных отраслей в непроизводственную сферу.

Подготовка квалифицированных рабочих и специалистов требует проведения кадровой политики с учетом перспектив структурной перестройки экономики, занятости населения в тех или иных отраслях производства, возможностей учреждений сферы профессионального образования в подготовке и переподготовке кадров на различной образовательной базе. Идя навстречу свободному выбору молодым человеком профессии, следует теснее увязывать воз-

возможности ее получения с потребностями рынка труда, включать экономические факторы.

Активно идущая коммерциализация профессионального образования и сложившаяся ситуация на формирующемся рынке труда выдвигает на передний план проблему прогнозирования, опирающуюся на маркетинговые исследования в сфере образования. Наличие маркетологов, конечно, само по себе не делает экономику рыночной, но они необходимы для ее развития.

В экономике переходного периода России пока нет практики эффективного взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда. Именно оценка перспектив общественного и экономического развития, особенно в базовых отраслях экономики, прогноз реакции социума на изменения в сфере профессионального образования могут дать ориентиры по постановке целей и реформированию системы подготовки квалифицированных кадров.

Только под воздействием рынка труда возможна реальная реформа системы профессионального образования, ее структуры, характера профессий и содержания обучения. Именно отсутствием влияния конкретного заказчика кадров на профессиональное образование можно объяснить неудачи многих концепций и реформ в этой сфере, которые строились умозрительно, без учета изменений, происходящих в экономике и социальной сфере.

Учреждения начального профессионального образования, их руководители и педагогические кадры остались без ориентиров и четких рекомендаций, были вынуждены самостоятельно, часто эмпирически, методом проб и ошибок приспосабливаться к текущим запросам формирующегося рынка труда и способам расчетов его перспективных потребностей.

Необоснованное, хаотическое увлечение подготовкой кадров без глубокого научного анализа потребности в них ведет к значительному искажению структуры подготовки по профессиям и специальностям, действительно необходимым для развития экономики регионов.

Система начального профессионального образования в современных условиях может рассматриваться, с одной стороны, как структура, ориентированная на рынок труда как таковой, с другой – как структура, сохраняющая в себе элемент отраслевого заказа – специализации для выполнения профильных заказов (металлургия, легкая промышленность, строительство и т. д.).

Российская профессиональная школа еще недостаточно ориентирована на удовлетворение спроса конкретного заказчика. Она вынуждена принимать во внимание сегодня лишь общие тенденции развития экономики, отдавая больше дань выбору самого учащегося, нежели запросу рынка труда. Основываясь на таком подходе, в Кемеровской области, например, разработан следующий алгоритм формирования профессионально-квалификационной структуры профессий:

- анализ профессионально-квалификационной структуры существующей системы профессионального образования, подготовки и переподготовки рабочих кадров;

- анализ социально-экономической обстановки в области, структурных изменений в промышленности, строительстве, сельском хозяйстве и т. д.;

- анализ рынка рабочей силы – региональной потребности в рабочих кадрах, профессионально-квалификационной структуры кадров для вновь создаваемых рабочих мест и возмещения естественной убыли рабочей силы, а также профессиональной структуры безработных граждан и высвобождаемого населения;

- анализ потребности в кадрах предприятий и организаций в отраслевом и профессионально-квалификационном разрезе, базирующийся на прогнозе занятости населения и прогнозе рынка труда по регионам округа;

- анализ перспективных учреждений НПО (материальной базы, кадров, учебно-программной документации и т. д.) для организации соответствующего профессионального образования с учетом требований работодателей.

Количественная несбалансированность спроса и предложения рабочей силы в Федеральных округах и регионах с напряженной ситуацией на рынке труда часто усугубляется качественной несбалансированностью, что подтверждают исследования макроэкономических, демографических и социальных показателей, социально-профессионального состава безработных.

В настоящее время в стране отсутствует эффективная региональная политика, основанная на оценке состояния ситуации на рынке труда и возможных перспективах ее развития. Особенно негативно это сказывается на регионах с существенной деформацией профессиональной структуры населения, специфической социально-экономической ситуацией, выражающейся в однобокой специализации, преобладании наукоемких производств с высокой концентрацией интеллектуального труда. К таким регионам можно отнести Сибирский федеральный округ.

Как показывает статистический анализ, существенный сегмент рынка труда в настоящее время составляют лица, не входящие в сферу наемного труда (владельцы частных предприятий, работники семейных предприятий, фермеры). При этом статистическая численность занятых в негосударственном секторе несколько завышается, так как в нем учитываются переходные хозяйственные формы, не являющиеся по своей сути предпринимательскими.

Анализ данных по Сибирскому федеральному округу показывает, что наиболее высока доля негосударственного сектора в общем числе занятых – в сельском хозяйстве (свыше 40%), в торговле и общественном питании (8,7%), в перерабатывающих отраслях промышленности (7,4%). Именно эти весьма глубокие качественные преобразования способны не только обеспечить оживление экономической конъюнктуры, но и служить фундаментом для дальнейшего роста производства рынка товаров и услуг.

Тенденция сокращения занятости на крупных и средних предприятиях Федерального округа складывается в результате уменьшения численности работающих в отраслях материального производства (сохранение ряда предпри-

ятий этой сферы обусловлено постепенным приспособлением их к условиям рынка, поиском своей ниши в рыночной экономике, освоением новых видов продукции, пользующейся спросом как на внутреннем, так и на внешнем рынках) и науки на фоне повышения занятости в большинстве отраслей непроизводственной сферы. В Сибирском федеральном округе стабильное сокращение численности работников наблюдается в промышленности, строительстве, торговле, материально-техническом снабжении и науке, а наибольшие темпы прироста – в финансово-страховом секторе и, отчасти, в аппарате управления. Это, с одной стороны, естественно в условиях формирования институтов рыночной экономики, с другой – не совсем адекватно общеэкономической ситуации.

Парадоксально и то, что увеличивается аппарат управления, тогда как область государственного воздействия на экономику сужается. В связи с недостаточным развитием основных отраслей жизнеобеспечения населения (здравоохранение, образование и др.) занятость в непроизводственной сфере сохраняет тенденцию к снижению.

Особенно трудно процессы формирования рынка труда идут в сельской местности, где колхозно-кооперативная собственность заменена крестьянско-фермерскими хозяйствами. Такие хозяйства, занимающие в Сибирском федеральном округе примерно четверть от общего числа хозяйствующих субъектов, обходятся в основном без наемной рабочей силы, так как они еще очень слабы и не имеют средств не только на оплату наемной силы, но часто и на оплату своих текущих расходов.

Процесс формирования продуктивной занятости в Сибирском федеральном округе в целом можно оценить положительно. Однако содержание его достаточно противоречиво. Большинство перераспределительных потоков рабочей силы обусловлено в основном социальными причинами – организацией, оплатой и условиями работы. Во многих случаях отток работников не компенсируется техническими или организационными инновациями и приводит к сокращению объемов производства продукции и другим негативным показателям экономической деятельности предприятий. В последние годы процессы перераспределения рабочей силы стали в меньшей степени отвечать критериям экономической рациональности: произошло сокращение численности работников, занятых производством потребительских товаров. При этом часть работников материального производства и, в частности, торговли «уходит» в неформальный сектор экономики в виде самозанятости (более 50%), и если бы это можно было учесть, то прирост трудовых ресурсов в материальном производстве был бы гораздо выше.

В условиях кризиса многие современные отрасли Сибирского федерального округа, особенно наукоемкие производства, требующие как высокой квалификации работников, так и высоких производственных затрат, испытывают наибольшие трудности и в большей степени, по сравнению с «простыми» тра-

традиционными производствами, теряют квалифицированные кадры. Несколько стабильнее занятость в отраслях с характером работы, допускающим относительно свободный режим занятости или позволяющий подрабатывать на своем рабочем месте. К таким отраслям можно отнести практически всю непроеизводственную сферу за исключением высокооплачиваемых отраслей (кредитование, финансы, страхование и аппарат органов управления), информационно-вычислительное обслуживание, торговлю и общественное питание, некоторые отрасли промышленности.

Одним из показателей, характеризующих рынок труда Сибирского федерального округа, является большая и имеющая тенденцию к дальнейшему увеличению доля незанятого населения трудоспособного возраста. К незанятому населению относятся женщины-домохозяйки, неработающие студенты и слушатели курсов, уволившиеся с работы и не ищущие новую или не работающие по другим причинам, находящиеся на иждивении, пенсионеры-льготники, трудоспособные инвалиды. Дополнительным фактором потенциального увеличения числа незанятых людей является увеличение численности работающих на условиях вторичной занятости. Все это приводит к повышенному спросу на рабочие места.

Анализ статистики занятости по регионам Сибирского федерального округа показал, что на долю государственного сектора экономики приходится больше половины вакансий. Из заявленной потребности предприятий в рабочих местах основную долю составляют низкооплачиваемые рабочие места, а среди ищущих работу преобладают специалисты с высшим и средним специальным образованием (более 60%). Растет и число безработных из числа выпускников учреждений НПО (с 9 до 14% за 3 последних года).

Отсутствие активной политики на рынке труда Сибирского федерального округа также негативно сказывается на системе материальной поддержки безработных. Пособие по безработице в настоящее время не обеспечивает даже минимальных потребностей, если не учитывать доходы от домашнего хозяйства тех, кто имеет таковое. Поэтому безработные граждане составляют значительную группу бедного населения. При этом подавляющая часть безработных состоит из так называемых социально уязвимых граждан – женщины, инвалиды, молодежь, лица, освобожденные из мест лишения свободы, длительно безработные граждане. Если в 1993 г. для оплаты пособий по безработице направлялось около 10% расходов на реализацию политики занятости, то сейчас эта доля выросла до 75%.

В относительно благополучном положении, с точки зрения кадровой стабильности, в Сибирском федеральном округе находятся отрасли экономики, ориентированные на экспорт. Среди них прежде всего черная и цветная металлургия (Красноярский край, Кемеровская область) и нефтегазодобыча (Томская область). В традиционных отраслях, продукция которых предназначена для потребления на внутреннем рынке и не выдерживает конкуренции с ана-

логичными импортными товарами, наблюдается спад производства и сокращение численности персонала.

Происходящие изменения в развитии отдельных отраслей экономики Сибирского федерального округа еще не дали четкой картины приоритетов развития отраслей. Географически сегментированные рынки труда, особенно в районах концентрации монопроизводств (Новокузнецк, Норильск и др.), отсутствие возможностей для переезда в другую местность снижают территориальную мобильность рабочей силы в масштабах округа.

По нашим прогнозам в ближайшие годы спрос на рабочую силу и предложение ее на рынке труда Сибирского федерального округа не будут совпадать по масштабам и структуре. Экономика еще не достигнет достаточного потенциала для полного обеспечения продуктивной занятости. Вместе с тем решение проблем, связанных с безработицей и неполной занятостью, частичной безработицей, требует принятия и реализации комплекса мер макроэкономической политики, а также пассивных и активных мер политики на рынке труда. Принятию этих мер, выбору стратегических решений должны предшествовать серьезные научные исследования в области прогнозирования рынка труда с использованием симуляционных моделей, которые позволят проанализировать воздействие различных экономических параметров (и их комбинаций) на систему занятости.

Как показывает опыт индустриально развитых регионов Сибирского федерального округа (Красноярского края, Томской, Новосибирской, Кемеровской областей), новые и устойчивые рабочие места могут быть созданы только экономически крепкими предприятиями. С этой точки зрения целесообразно снизить налогов и социальные отчисления для предприятий, с тем чтобы создать благоприятный климат для привлечения инвестиций, что, в свою очередь, позволит более полно использовать кадры, готовящиеся учреждениями профессионального образования.

Наиболее мощным фактором, влияющим на эффективность функционирования рынка труда, является интеграция четырех ключевых функций службы занятости: подбор рабочего места и работника; повышение качества рабочей силы на рынке труда; реализация активных программ (профориентация, профессиональное обучение и др.); выплата пособия безработным, активно ищущим работу. Соответственно миссия службы занятости заключается в гармонизации и согласовании отношений между субъектами рынка труда, которые осуществляются через систему услуг, одновременно удовлетворяющих потребности как безработных, так и работодателей. [3, с. 184].

Работодателям требуется рабочая сила совсем иного профессионально-квалификационного состава, чем та, которая «свободна». Гибкость рынка труда означает гибкость форм и методов организации труда: постоянная и временная занятость, самозанятость, предпринимательство, частная занятость, надомничество и др. Поэтому для Сибирского федерального округа приоритетом в госу-

дарственной политике занятости становится содействие безработным – их профориентация и профессиональное обучение, особенно в тех регионах, где происходит реструктурирование или ликвидация крупных градообразующих предприятий, влекущие массовое высвобождение работников.

Одним из ключевых элементов нового подхода к политике продуктивной занятости в Федеральном округе является внедрение совместных методов дифференциации (профилирования) безработных. Это позволит с помощью специальных и исследований выявлять категории безработных, которые нуждаются в наибольшем внимании со стороны служб занятости, а также реализовать эффективные подходы к решению проблем их профессионального обучения и трудоустройства.

Так как профиль уязвимых категорий безработных будет сильно варьироваться в территориальном разрезе, потребуются активное межрегиональное, прежде всего в масштабах федерального округа, перераспределение финансовых ресурсов для развития региональных систем профессионального образования с приоритетом территорий с большим числом уязвимых безработных.

Уже сегодня перед многими работодателями стоит проблема дефицита кадров высокой квалификации. Характерно, что примерно на половине из обследованных нами предприятий Сибирского федерального округа осуществлялось не только сокращение работников убыточных подразделений, но и одновременно велся прием рабочих высокой квалификации. На трети предприятий на работу принимали также инженерно-технических работников.

Вполне реально, что в недалекой перспективе наиболее острой проблемой перед работодателями станет несоответствие между предложением рабочих рук и растущей потребностью в высококвалифицированных кадрах. По нашим оценкам, в ближайшие 4–5 лет в Сибирском федеральном округе на высвобождение по возрасту может претендовать от 30 до 50% рабочих, а молодежь до 25 лет сегодня составляет лишь 4,5–6,6% занятых. В то же время за последние годы объем профессионального обучения работников непосредственно на промышленных предприятиях сократился более чем на 60%. Подобные тенденции выявлены по другим территориям России.

Поэтому мы считаем, что наряду с мерами по реконструированию системы профессионального образования Сибирского федерального округа значительно большее внимание, должна быть усилена государственная поддержка системы внутрифирменной (внутрипроизводственной) переподготовки и повышения квалификации кадров. Необходимо законодательно регламентировать заинтересованность государства в развитии системы корпоративной учебы, а также установить для работодателей нормативы обязательных минимальных затрат на повышение квалификации и переподготовку.

Очевидно, что только тогда появится реальная возможность построить комплексную систему повышения квалификации и переподготовки кадров

как на самом предприятии, так и в учреждениях профессионального образования, частично финансируя их деятельность за счет средств предприятия-заказчика.

По нашим оценкам, в предстоящий период на рынке труда Сибирского федерального округа не произойдет резких изменений, но возможно увеличение числа незанятых из числа работников низкой квалификации. Наиболее серьезным может оказаться положение в небольших регионах Сибирского федерального округа, полностью зависящих от одного или двух крупных предприятий, которые предоставляют местному населению работу, коммунальные и некоторые другие услуги. Когда такое предприятие становится банкротом, его коллектив оказывается в крайне уязвимом положении, так как поездки в ближайшие районы часто едва ли возможны из-за плохого транспортного сообщения и растущих тарифов, а любые переезды весьма ограничены из-за отсутствия рынка жилья.

Стремление к экономической эффективности и поддержанию уровня заработной платы вынуждает предприятия освобождаться от части работников, что, в свою очередь, может в любой момент привести к неуправляемому росту безработицы. Чтобы предотвратить подобное развитие, необходимо принятие мер, сформулированных еще в 1995 г. на «Всемирной встрече ООН на высшем уровне в интересах социального развития (Копенгаген, март 1995 года)»: «принять полную занятость в качестве базового приоритета» и «поставить создание рабочих мест, сокращение уровня безработицы и поощрение надлежащим и адекватным образом оплачиваемого труда в центр стратегии и политики правительств при полном уважении прав трудящихся» [6].

Литература

1. Глазунов А. Т., Зиновьева А. В., Казаков В. Г. Образовательный менеджмент в учреждениях НПО. – М., 1998. – 96 с.
2. Глазунов А. Т., Никитин М. В. Методические рекомендации по разработке нормативов финансирования учреждений НПО. – М., 2001. – 46 с.
3. Кязимов К. Г. Безработица и пути повышения качества рабочей силы на рынке труда. – М., 2001. – 216 с.
4. Роджер А. Сущность маркетинга. – Киев, 1995.
5. Рыкова Е. А. Профессиональное обучение и профориентация незанятого населения: Учебное пособие. – М., 2000. – 137 с.
6. Всемирная встреча на высшем уровне в интересах социального развития (Копенгаген, 6–12 марта 1995 г.) [Электронный ресурс] // Организация объединенных наций. – Режим доступа: <http://www.un.org/russian/conferen/socsum/socsum.htm>.

*Статья представлена к публикации
действительным членом РАО
Е. В. Ткаченко*

УДК 159.98
ББК Ю 941.19

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПО РЕМЕСЛЕННЫМ ПРОФЕССИЯМ*

Э. Ф. Зеер,
А. М. Павлова

Ключевые слова: компетентностный подход, ключевые компетенции, ремесленная деятельность, экспертная валидизация.

Резюме: В статье обосновывается необходимость дифференциации понятий «компетентность» и «компетенция» при анализе содержания профессиональной подготовки учащихся по ремесленным профессиям. На основании экспертной валидизации состава компетенций ремесленников выделены группы ключевых компетенций. Полученные результаты позволяют научно обоснованно подойти к проектированию содержания профессионального образования по ремесленным профессиям.

В условиях динамичного развития экономики, роста конкуренции, сокращения неквалифицированного и малоквалифицированного труда наблюдается становление новой парадигмы образования. На смену жесткой централизации образования приходят тенденции вариативности. Ряд исследователей (А. Г. Асмолов, А. А. Вербицкий, Б. С. Гершунский, В. В. Рубцов, Е. В. Ткаченко, И. С. Якиманская и др.) отмечают, что новый этап развития российской системы образования характеризуется изменением представлений о личности учащегося, которая выступает в качестве системообразующего начала образовательного процесса и кроме социальных качеств наделяется субъективными свойствами, определяющими ее самостоятельность, независимость, способность к саморегуляции, рефлексии.

Сегодня требуется такое развитие личности учащегося в процессе образования, которое даст ей возможность в дальнейшем опережать существующую в каждый момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности, умения сочетать достаточно широкие общие знания с возможностью постижения ограниченного числа дисциплин.

Одним из путей обновления модернизации образования является смена образовательной парадигмы. Ее тематическим ядром провозглашается компетентностный подход, сущность которого заключается в изменении целей образования: не информированность обучаемых, а умения разрешать возникающие в жизни, профессиональной деятельности проблемы и задачи.

Ключевыми понятиями компетентностного подхода являются компетентности и компетенции учащихся. Проводя различие между данными поня-

* Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 04-06-00084а).

тиями, ряд авторов отмечает, что компетентность выступает в качестве результата научения (обученность), в то время как компетенция – это компетентность в действии [4; 9; 14–16]. При этом для психологического анализа процесса овладения профессиональной деятельностью выделяются такие оценочные параметры, как *усвоение* знаний, умений, навыков и их *применение* (имеющее отношение к выполнению деятельности) [4].

Тем не менее следует отметить неоднозначность толкования понятий «компетентность» и «компетенция». Прежде всего это связано с тем, что в нормативных документах отсутствует однозначная трактовка результата образования: в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» речь идет о ключевых компетенциях [5], а в «Стратегии модернизации школьного образования» – о ключевых компетентностях [10]. В дальнейшем под компетентностью мы будем понимать совокупность знаний, умений, опыта, отраженную в теоретико-прикладной *подготовленности* к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности.

Введение в профессионально-образовательную практику нового психолого-дидактического конструкта «компетенции» обусловлено необходимостью преодоления противоречия между содержанием учебных дисциплин и будущей профессиональной деятельностью. При таком подходе компетенции характеризуются как общая способность, которая проявляется и формируется в деятельности, основана на знаниях, ценностях, склонностях и позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (систему действий) для успешного решения проблемы. В отличие от знаний, умений, навыков, предполагающих действие по аналогии с образцом, компетенция предусматривает наличие опыта самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний.

В качестве центрального понятия модернизации содержания образования выступает понятие компетенции, которое объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие результата образования, интегрирует близкородственные умения и знания, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности. Компетентностный подход к образованию не отрицает необходимости формирования знаниевой базы (компетентности), речь идет о компетенции как интегральном результате данного процесса.

Необходимо отметить, что компетентностный подход в определении целей и содержания образования не является совершенно новым для отечественной системы образования. Ориентация на освоение умений, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных ученых, как В. В. Давыдов, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Г. П. Щедровицкий и их последователей. Обобщая исследования по данному направлению, И. А. Зимняя выделяет три этапа в развитии компетентностного подхода [3].

Первый этап (1960–1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетентность / компетенция.

Второй этап (1970–1990 гг.) характеризуется использованием категории компетентность / компетенция в теории и практике обучения в основном родному языку, а также в сфере управления и менеджмента. Зарубежные и отечественные исследователи для разных видов деятельности выделяют различные компетентности / компетенции. Так, Дж. Равен выделил 37 компетентностей, востребованных в современном обществе, Н. В. Кузьмина – 5 видов компетентностей, необходимых в профессионально-педагогической деятельности.

Третий этап (1990–2001 гг.) утверждения компетентностного подхода характеризуется активным использованием категории компетентность / компетенция в образовании. В материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые рассматриваются как желаемый результат образования. В 1996 г. Совет Европы вводит понятие «ключевые компетенции», которые должны способствовать сохранению демократического общества, мультилингвизма, соответствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям [3].

В отечественной педагогике и психологии используются понятия профессиональной компетентности (А. К. Маркова), педагогической компетентности (А. М. Митина), коммуникативной компетентности (А. А. Петровская), образовательной компетенции (С. Е. Шишов, А. В. Хуторский) и др.

А. В. Хуторский отмечает, что введение понятия «компетенция» в практику обучения позволит решить типичную для российской школы проблему, когда учащиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает не усвоение учащимися отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов. Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, т. е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта [12].

Камнем преткновения компетентностного подхода является состав и структура компетентностей / компетенций.

Н. В. Кузьмина на основе анализа деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения выделила пять видов компетентностей: специальная и профессиональная, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая [6]. А. К. Маркова в структуре профессиональной компетентности выделила четыре блока: профессиональные (психологические и педагогические) знания, умения, позиции

и установки, личностные особенности [7]. Совет Европы на симпозиуме в Берне (1996) определил пять групп ключевых компетенций: политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в поликультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества; способность учиться на протяжении жизни в контексте непрерывного образования [17, 18].

Систематизация зарубежных и отечественных исследований по проблеме компетентностей/компетенций позволила И. А. Зимней классифицировать их в три группы: компетентности, относящиеся к самому себе как личности, субъекту жизнедеятельности; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетентности, относящиеся к реализации различных видов деятельности человека [3].

Следует отметить, что, как и все приверженцы компетентностного подхода, И. А. Зимняя использует термин «компетентность / компетенция», четко не дифференцируя эти понятия. Однако нам ближе позиция основателя компетентностного подхода американского исследователя Н. Хомского (1965), который проводил фундаментальное различие между компетенцией (знанием языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях) [11]. Именно *употребление* выступает критерием проявления компетенции в отличие от компетентности.

Определяя ключевые компетенции учащихся как общую способность и готовность мобилизовывать в профессиональной деятельности собственные знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий, приобретенные в процессе обучения, мы предлагаем следующую их структуру (табл. 1).

Имея отчетливо выраженную практическую направленность, деятельностный характер, ключевые компетенции приобретают важное значение для прикладных видов труда, в частности для ремесленного.

К основным функциям специалистов ремесленных профессий относятся:

- выполнение производительных видов труда (приготовление и обработка материалов с использованием специального инструмента, станков, сборочные, монтажные работы);
- художественно-эстетическое оформление результатов работы (разработка дизайна, цветовое решение, создание композиции и пр.);
- маркетинг производимых товаров и услуг;
- инновационная деятельность по созданию и усовершенствованию технологического процесса, улучшению качества товаров и услуг [2; 8].

Успешность выполнения данных профессиональных функций ремесленника определяется наличием у него обобщенных действий, составляющих основу его компетенции.

Таблица 1

Характеристика социально-профессиональных компетенций

Группа ключевых компетенций	Содержание группы ключевых компетенций	Критерии оценки (умения, способности)
Социальные компетенции	Способность к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным на достижение поставленных целей, и др.	Обмениваться информацией Способствовать сотрудничеству Использовать критику и самокритику Уметь улаживать разногласия и конфликты Проявлять эмоциональную устойчивость в ситуациях социально-профессиональной напряженности Проявлять терпимость к другим мнениям и позициям Оказывать при необходимости помощь Участвовать в работе команды
Познавательные компетенции	Способность к систематизации, оценке учебно-профессиональной информации, самостоятельной идентификации собственных образовательных потребностей и др.	Самостоятельно обрабатывать информацию Структурировать информацию Уметь конспектировать Самостоятельно учиться Переносить освоенные способы учения в новые ситуации Устанавливать межпредметные связи Находить источники информации
Технологические компетенции	Способность и готовность к целеустремленному, планомерному выполнению профессиональных заданий на основе освоенных методов работы, способов мышления	Уметь принимать решения Выбирать соответствующие методы решения проблемы Определять цели работы Разбивать комплексную работу на отдельные этапы Обобщать результаты Выявлять ошибки Использовать в работе полученные ранее результаты Определять временной режим работы Уметь противостоять неуверенности и неопределенности
Специальные компетенции	Способность самостоятельно решать учебно-профессиональные задачи в конкретной практической ситуации на основе полученных знаний с соблюдением соответствующих норм	Рационализировать отдельные производственные процессы Гибко перестраиваться в новых ситуациях Обеспечивать качество выполняемой работы Определять параметры рабочих процессов и оценивать их Оценивать результаты работы с экономической и экологической точек зрения Уметь использовать новые технологии информационного и коммуникационного взаимодействия

В связи с тем что в системе начального профессионального образования осуществляется подготовка ремесленников, актуальным становится определение состава и структуры компетенций, выполняющих важную деятельностно ориентированную функцию в процессе профессионального обучения по ремесленным профессиям.

Однако существует опасность, что список необходимых компетенций будет достаточно обширным, что затруднит процесс их формирования. Поэтому встает задача определения состава приоритетных или ключевых компетенций учащихся по ремесленным профессиям, которые характеризуют универсальные компетенции широкого спектра, создающие основу для формирования компетенций более специфического применения. При отборе ключевых компетенций мы исходим из того, что они должны быть многофункциональны (позволяют решать проблемные ситуации в повседневной, профессиональной и социальной сферах), надпредметны и междисциплинарны.

Опытно-поисковое исследование состава ключевых компетенций учащихся по ремесленным профессиям осуществлялось в следующей последовательности:

1. На основе изучения отечественной и зарубежной литературы был определен обобщенный состав (перечень) профессионально-образовательных компетенций учащихся по ремесленным профессиям.

2. Выделенные компетенции были распределены по четырем группам: социальные, познавательные, технологические и специальные.

3. На основе процедуры экспертной оценки осуществлялась процедура валидации их состава (по отношению к теоретически выделенному перечню) и установление значимости каждого оцениваемого параметра (компетенции) в деятельности ремесленника (на основе вычисления весовых коэффициентов) [1].

Исследование проводилось в профессиональном лицее ремесленников-предпринимателей (Екатеринбург). В качестве экспертов выступили преподаватели Российского государственного профессионально-педагогического университета, руководители лицея, работники Института развития регионального образования, преподаватели и мастера производственного обучения, прошедшие стажировку в Германии (всего 25 чел.). При выборе экспертов мы опирались на следующие критерии: профессионально-педагогическая компетентность, высокая квалификационная категория, стаж работы по профессии, положительное отношение к процедуре экспертизы, участие в инновационном проекте по возрождению ремесел через профессиональное образование.

Для определения состава ключевых компетенций нами был использован метод «кейс-стади» (*case-study*), основными эвристическими достоинствами которого являются: решение проблемы, имеющее важное научно-практическое значение для данного образовательного учреждения; актуализация психолого-педагогических знаний и личного профессионального опыта; фасилитация эмоционального и интеллектуального потенциала участников семинара.

Всем участникам исследования был выдан пакет методических материалов (кейс), регулирующий самостоятельное решение профессионально значимой проблемы с последующим групповым обсуждением. В кейсе был представлен обобщенный перечень компетенций специалистов ремесленных профессий, из которых каждому участнику группы необходимо было выбрать наиболее важные, ключевые. Результаты индивидуальной работы фиксировались в индивидуальных бланках.

В процессе обсуждения в группе состава индивидуально выбранных компетенций осуществлялся отбор наиболее универсальных, которые могут быть отнесены к ключевым компетенциям. В дальнейшем проводилось их ранжирование по степени значимости в будущей профессиональной деятельности учащихся. Результаты групповой работы фиксировались участниками каждой группы в табл. 2.

Таблица 2

Ранжирование ключевых компетенций

Группа ключевых компетенций	Ключевые компетенции	Ранг

От каждой группы участников исследования выбирался один представитель, который в своем выступлении докладывал результаты групповой работы, обосновывая ранговое место выбранных ключевых компетенций.

В процессе обработки полученных данных самым значимым компетенциям присваивалась оценка «5» баллов, а не значимым – «0» баллов. По каждому выделенному критерию (компетенции) производилось вычисление весового коэффициента u_i по формуле $u_i = \sum r_{ij} / \sum R_i$, где в числителе – сумма рангов, присвоенных i -му показателю всеми экспертами, а в знаменателе – суммарный ранг i -го показателя. Согласованность оценок экспертов определялась по критерию χ^2 [13]. Результаты исследования представлены в табл. 3.

Анализ полученных результатов позволил установить, что в структуре социальных компетенций специалистов ремесленного профиля выделяются качества, определяющие их способность и готовность к реализации в профессиональной деятельности элементов сотрудничества: принимать участие в работе команды ($u_i = 0,051$, $u_{\text{кр.}} = 0,042$), нести совместную ответственность ($u_i = 0,048$, $u_{\text{кр.}} = 0,042$).

Таблица 3

Результаты экспертных оценок компетенций специалистов
ремесленных профессий

Компетенции ремесленника (умения, способности)	u_i
1. Социальные компетенции	
Нести совместную ответственность	<u>0,048</u> *
Проявлять терпимость к другим мнениям и позициям	0,039
Обмениваться информацией	<u>0,056</u>
Оказывать при необходимости помощь	0,027
Проявлять эмоциональную устойчивость в напряженных социально-профессиональных ситуациях	0,044
Использовать критику и самокритику	0,042
Участвовать в работе команды	<u>0,051</u>
Подчинять личные интересы целям группы	0,022
Способствовать сотрудничеству	0,046
Уметь улаживать разногласия и конфликты.	0,045
	$u_{i \text{ ср.}} = 0,042$
2. Познавательные компетенции	
Находить источники информации	0,035
Самостоятельно обрабатывать информацию	0,023
Конспектировать	0,040
Структурировать информацию	0,042
Устанавливать межпредметные связи	<u>0,072</u>
Переносить освоенные способы учения в новую ситуацию	<u>0,066</u>
Применять различные приемы и техники обучения	0,034
Пользоваться вычислительными и моделирующими приборами	<u>0,058</u>
	$u_{i \text{ ср.}} = 0,037$
3. Технологические компетенции	
Определять цели работы	<u>0,078</u>
Выбирать соответствующие методы решения проблемы	0,010
Находить альтернативы решения проблемы	0,009
Оценивать реальность и возможность решения проблемы	0,011
Разбивать комплексную работу на отдельные этапы	0,008
Определять временной режим работы	0,012
Обобщать результаты	0,011
Использовать в работе полученные ранее результаты	<u>0,069</u>
Уметь противостоять неопределенности.	<u>0,072</u>
	$u_{i \text{ ср.}} = 0,028$
4. Специальные компетенции	
Применять знания и умения на практике	0,059
Определять требования к качеству производимой продукции	0,009
Оценивать результаты работы	0,006
Рационализировать отдельные технологические процессы	<u>0,049</u>
Гибко перестраиваться в новых ситуациях	<u>0,051</u>
Оценивать продукцию с экономической и экологической точки зрения	<u>0,058</u>
Правильно распоряжаться имеющимся оборудованием, инструментами, материалами	0,011
Соблюдать нормы техники безопасности	<u>0,047</u>
	$u_{i \text{ ср.}} = 0,029$

*Подчеркнуты анализируемые значения весовых коэффициентов компетенций.

Способности к сотрудничеству, кооперации в трудовом коллективе во многом основываются на коммуникативных возможностях личности. Поэтому важным является формирование у обучаемых умения правильно выражать свои мысли в письменном и устном виде, навыков делового общения, что обеспечивает формирование способности и готовности к обмену информацией ($u_i = 0,056$, $u_{кр.} = 0,042$).

В структуре познавательных компетенций наиболее востребованными являются способности обучаемых к установлению межпредметных связей ($u_i = 0,072$, $u_{кр.} = 0,037$), переносу освоенных способов обучения в новую ситуацию ($u_i = 0,066$, $u_{кр.} = 0,037$), использованию вычислительных и моделирующих при-
боров ($u_i = 0,058$, $u_{кр.} = 0,037$).

Группа познавательных компетенций, обеспечивающих успешность обучения по специальности, тесно взаимосвязана с технологическими компетенциями. В структуре последних наиболее значимыми в профессиональной деятельности специалистов ремесленных профессий являются способность и готовность обучаемых определять цели работы ($u_i = 0,078$, $u_{кр.} = 0,028$), использовать в работе полученные ранее результаты ($u_i = 0,069$, $u_{кр.} = 0,028$), противостоять неопределенности ($u_i = 0,072$, $u_{кр.} = 0,028$).

Специальные компетенции позволяют специалисту самостоятельно управлять своей деятельностью таким образом, чтобы ее результат был максимально эффективен, экономически и экологически целесообразен ($u_i = 0,058$, $u_{кр.} = 0,029$), а основу осуществления деятельности составляло бы рациональное применение полученных специальных знаний и умений на практике ($u_i = 0,059$, $u_{кр.} = 0,029$) с соблюдением норм техники безопасности ($u_i = 0,047$, $u_{кр.} = 0,029$). Не менее важное значение при этом имеет способность и готовность будущих ремесленников гибко перестраиваться в динамичных социально-профессиональных условиях ($u_i = 0,051$, $u_{кр.} = 0,029$), рационализировать технологические процессы ($u_i = 0,049$, $u_{кр.} = 0,029$) в соответствии с меняющимися требованиями к производимой продукции.

Достоверная согласованность оценок экспертов (по критерию χ^2 при $p < 0,05$) относительно состава ключевых компетенций специалистов ремесленных профессий подтверждает обоснованность содержания теоретически выделенных параметров.

В заключении приведем основные выводы по обсуждаемой проблеме:

1. Смыслообразующими понятиями компетентного подхода являются понятия компетентности и компетенции, дифференциация которых проводится по эмпирическому основанию «знаю» и «умею».

2. Компетенции учащихся определяются нами как общая способность и готовность мобилизовывать в профессиональной деятельности собственные знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий.

3. Ключевые компетенции характеризуются универсальностью, надпредметностью и междисциплинарностью. По отношению к учащимся по ремесленным профессиям выделено четыре группы ключевых компетенций: социальные, познавательные, технологические и специальные.

Формирование профессионально-образовательных компетенций обуславливает необходимость поиска компетентностно ориентированных технологий обучения, которые могли бы составить альтернативу когнитивно и деятельностно ориентированным образовательным технологиям.

Литература

1. Доронин Н. А., Зольников А. П., Павлова А. М. Проектирование ключевых компетенций учащихся ремесленных профессий: Научн.-метод. разработка. – Екатеринбург, 2002.
2. Зеер Э. Ф., Водеников В. А. Психологические особенности профессиональной подготовки ремесленников // Прикладная психология. – 2001. – № 6.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
4. Кабардов М. К., Арцишевская Е. В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вopr. психологии. – 1996. – № 1.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приказ Мин-ва образования РФ от 11.02.2002 № 393 // Учит. газ. – 2002. – № 31.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1989.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.
8. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки ремесленников-предпринимателей / Под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург, 2001.
9. Самурчай Р., Рогальски Ж., Рабардель П. Развитие индивидуальной и коллективной компетенции и инструментальная деятельность в производственных ситуациях // Иностранная психология. – 1996. – № 6.
10. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
11. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1965.
12. Хуторский А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5.
13. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М., 1989.
14. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2.
15. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию как необходимость // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4.
16. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. – М., 2000.
17. Berufliche Bildung im lernender Unternehmen: neue Wege zur Beruflichen Qualifizierung. Stuttgart. – Dresden, 1991.
18. Schelten A. Einführung in die Berufspädagogik. – Stuttgart, 1991.

УДК 37.02.14
ББК 431.0

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА: Ч. 2. Практическая реализация*

И. Г. Шендрик

Ключевые слова: диалог; взаимодействие; взрослость; выбор; идентичность; кризис; сложная коммуникация; проектирование.

Резюме: В статье рассматриваются подходы к практической реализации проектирования образовательного пространства взрослого человека. Описывается специфика отношения взрослых к образованию. Приводятся некоторые результаты апробации описываемого подхода, проведенной при участии слушателей курсов повышения квалификации.

Проектирование образовательного пространства субъекта предполагает создание необходимых препосылок для актуализации его активности, направленной на освоение образовательной среды (культуры). В условиях полипарадигмальной культурной ситуации человек вынужден сам выбирать те элементы культуры, которые ему необходимы. Выбранные и освоенные элементы культуры включаются в образовательное пространство субъекта и определяют впоследствии его дальнейшую жизнь, презентуясь окружающим в виде качеств личности.

Совокупность элементов культуры, предназначенных для освоения субъектом, составляет содержание образования. Содержанием образования могут стать артефакты культуры, окружающие субъекта. Для растущего человека (ребенка) содержание образования представляет собой адаптацию культуры (В. В. Краевский, И. Я. Лернер), которая детерминирована социальным заказом и воплощена (не всегда полно и точно) в образовательном стандарте, ориентированном на достижение человеком по крайней мере уровня функциональной грамотности. Формирование содержания образования взрослого человека – это его забота, он должен сам определить, что ему нужно для решения тех проблем, с которыми он столкнулся. Другими словами, взрослый человек сам должен выбрать те элементы культуры, которые необходимо освоить, т. е. за счет чего может быть расширено образовательное пространство.

Наиболее органично образовательное пространство взрослого человека может быть спроектировано в деятельностной парадигме, поскольку оно, как замечает С. Г. Вершловский [3], относительно автономно, ему противопоказана жесткая регламентация «сверху». И это не удивительно, ведь теоретическое ос-

* Первая часть статьи опубликована в № 5 за 2004 г.

мысление феномена культуры образования взрослых определяется человеческой природой взрослого, которая, по мнению В. И. Подобеда и В. В. Горшковой, «...восходит к универсально-онтологическим, биолого-ноосферным, психолого-антропологическим, социально-историческим истокам его судьбы и способам его жизнедеятельности. Основанием для этого служат философско-методологические ориентации, сместившиеся в последнее десятилетие в сторону индивидуальной субъектности взрослого человека, его права на феноменологическую неповторимость, единственность, а также права на признание, уважение, свободу взглядов, суждений, позиций» [10, с. 31].

В конце XX в. культурологи, психологи, педагоги (А. Г. Брылева, С. А. Братченко, В. В. Горшкова, В. И. Слободчиков, Г. С. Сухобская, А. С. Тарасов и др.) обратились к категориям «уникальность», «универсальность», которые уже легитимно вошли в контекст научных понятий сферы образования взрослых и способствовали приближению к антропологическому, а затем онтометодологическому пониманию трансцендентальных процессов становления уникальности человека и универсальности вселенской реальности как целостности. Поэтому неслучайно процесс распрямления этих категорий весьма активно проявляется при интервьюировании взрослых различных категорий. Так, молодые взрослые надеются раскрыть в себе нечто особенное, единственное, непохожее, т. е. уникальное, и вероятность осуществления этой надежды вселяет в них амбициозную уверенность в достижении профессионального и жизненного успеха.

Зрелые взрослые рефлексивно продолжают «добираться» до своей уникальной сущности, признаваться себе и другим в том, что еще не все поняли про себя и в себе (как в профессии, так и в жизни). Худшее, по их мнению, что им случалось уже совершить, осталось с ними и в них, а лучшее, высшее, неповторимое можно воплотить и реализовать независимо от возраста и социального времени. А. А. Петровская видит в этом проявления феномена вторичной социализации, социализации взрослого, которая связана с обращением внутрь себя, с самопознанием [9].

В то же время, по мнению Д. Брандиджа и Д. Макеракера, молодые взрослые склонны измерять время с рождения, а те, кому за сорок – «до смерти» [8]. Поскольку время в сознании взрослых становится короче, учебные потребности фокусируются более остро на насущных проблемах настоящего периода, а предшествующий опыт играет все более важную роль. М. Ноулс подчеркивает, что перспектива времени у взрослого человека «меняется от перспективы отсроченного применения знаний к перспективе их немедленного использования и соответственно меняется ориентация по отношению к обучению: от предметной направленности к проблемной» [8].

Собственно взрослость начинается тогда, когда качественно меняется предметно-практическая деятельность, по отношению к которой образование выполняет обслуживающую роль. Подчиненность образовательной сферы ведущим мотивам делает ее зависимой от доминирующих интересов и потребностей субъекта, его способностей, осознания необходимости, продиктованной жизненной си-

туацией. Отсюда прагматическое отношение взрослого к образованию. При обучении взрослых необходимо учитывать большой опыт и огромное число профессиональных и других обязанностей. Кроме того, они чаще всего учатся без отрыва от основной деятельности. Поэтому им необходимо создавать специальные условия для запоминания учебного материала на самих занятиях. При этом взрослые лучше запоминают информацию, если осознают ее значение и могут интегрировать в уже имеющуюся у них систему знаний. Обучение взрослых представляет собой процесс преобразования опыта, получаемого в настоящий момент, в знания, умения, отношения, ценности, эмоции. Поэтому обучение является фактором, изменяющим «биографию» индивида, что, в свою очередь, влияет на восприятие им будущих, в том числе учебных, ситуаций.

В жизни взрослого человека периодически может происходить осознание необходимости изменения своей биографии. Этому, как правило, предшествует критическое положение, которое может возникать в жизни человека не один раз. Кризисы взрослого человека довольно часто связаны с профессиональной деятельностью человека, с его профессиональным развитием, с карьерой. Так, например, с точки зрения Д. Холла и Ф. Мирвиса, карьера представляет собой уникальную траекторию развития человека как работника. Они считают, что человек в процессе своего профессионального развития проходит некоторую совокупность карьерных циклов, каждый из которых предполагает вхождение в деятельность, ее освоение, достижение мастерства и уход [6, с. 137]. Исследуя профессиональные кризисы, Н. С. Глуханюк и Э. Э. Сыманюк установили, что для преодоления кризиса профессионального роста подавляющее большинство педагогов (98,8%) ориентируются на инициативную стратегию, предполагающую активность, направленную на преобразование профессионального опыта [5]. Д. Холл и Ф. Мирвис также связывают смену карьерного цикла с необходимостью краткого, но интенсивного периода обучения. При этом они обращают внимание на то, что в ходе такого обучения осваиваются не столько конкретные знания, сколько развиваются способности к самообразованию и адаптации к изменяющимся социальным условиям профессиональной деятельности.

Польза периодической смены профессиональной идентичности для взрослого человека связана с тем, что, как пишет А. К. Маркова, «...многолетнее выполнение одной и той же работы приводит к появлению профессиональной усталости, обеднению репертуара способов выполнения деятельности, утрате профессиональных умений и навыков, снижению работоспособности», в связи с чем, по ее мнению, «...происходит развитие профессиональных деструкций» [7, с. 156]. Сходной позиции придерживается и Э. Ф. Зеер, который считает, что профессиональный кризис выражается в изменении темпа и вектора профессионального развития личности. Возникновение такого кризиса зависит от различных факторов, к которым можно отнести: «...возрастные психофизиологические изменения; изменение социально-профессиональной ситуации; качественную перестройку способов выполнения профессиональной деятельности; тотальную погруженность в социально-профессиональную среду; социально-экономи-

ческие условия жизнедеятельности; служебные и жизненно важные события» [4, с. 146]. Во время подобных кризисов происходит «...перестройка смысловых структур профессионального сознания, переориентация на новые цели, коррекция социально-профессиональной позиции» [4, с. 147]. Они сопровождаются чувством постоянной неудовлетворенности собой, поиском новых форм и способов самоосуществления. Постановка вопросов, связанных с развитием личности, неизбежно приводит человека к осознанию им реальных жизненных противоречий, порождая конфликт с собой.

Переживание взрослым человеком профессионального кризиса, как правило, имеет значительный мотивационный потенциал, реализация которого могла бы инициировать деятельность, направленную на самоизменение самого субъекта. Такая деятельность возможна в тех случаях, когда субъект, переживающий кризис, увидит новые возможности и перспективы, достижение которых станет реальностью только в случае его собственного изменения в определенном направлении. Направление изменений и их содержание должно определяться самим субъектом. Это могут быть как изменения, направленные на овладение знаниями, умениями и навыками, так и изменения, связанные с личностными качествами субъекта. Как первое, так и второе предполагают реальное включение субъекта в некоторый образовательный процесс. При этом сам образовательный процесс может либо реализоваться самостоятельно, в режиме самообразования, либо осуществляться с индивидуальной помощью квалифицированного специалиста (коучинг), либо в рамках какой-либо образовательной программы в групповом режиме (например, курсы повышения квалификации).

Опыт взрослого человека должен стать одним из основных источников его образования. Жизненный («витагенный» по А. С. Белкину) опыт взрослого человека является основой для проектирования содержания, форм и методов его образования (2, с. 310).

Жизненная удовлетворенность возникает у взрослого человека в процессе созидания им самого себя, поскольку последнее является одной из задач развития этого возраста. В этих условиях образовательная деятельность для взрослого может приобрести статус ведущей, становясь мощным стимулом и основным фактором его развития. Можно сказать, что образование и есть жизнь, а жизнь – это образование, которое позволяет взрослому человеку быть в постоянном поиске, в состоянии открытости, незавершенности, способствует укреплению интереса к жизни.

«Непрерывно образующийся взрослый человек остается верным собственному «творческому незнанию», поскольку продолжает своими собственными усилиями через динамику срывов и подъемов, через рефлекссию своего позитивного и негативного опыта поистине сохранять и укреплять свою подлинно душевно-духовную сущность... кто-то заметил: «от человека, который не сомневается, обогатиться ничем», [10, с. 34]). В связи с этим особое значение приобретают формы и способы обучения взрослого, сближающие образова-

тельный процесс с реальным поведением человека, где он сам принимает решения и эмоционально переживает результат. По мнению И. Н. Семенова и Ю. А. Репецкого, основной характеристикой образовательной системы для взрослых является «...не только обеспечение формирования нового опыта, но главным образом стимулирование переосмысления имеющегося и активизация его и более широкое проявление своих возможностей прежде всего в той сфере, в которой человек себя чувствует более самостоятельным, значимым, уверенным, что в значительной степени обеспечивает более плавное преодоление личностного и жизненного кризиса» [11, с. 32].

Сходные идеи предлагают Д. Колба и Р. Фрай, которые предлагают модель обучающего цикла, направленную на максимальное включение конкретного опыта в образовательную деятельность [8]. Наглядно ее можно представить в виде окружности, в четырех точках пересечения которой вертикальным и горизонтальным диаметрами последовательно расположены четыре главных компонента: конкретный опыт; наблюдения и размышления; образование абстрактных понятий и обобщений; испытание (проверка) импликаций понятий в новых ситуациях и снова возвращение к конкретному опыту. При этом, по мнению авторов, процесс обучения может начаться на любой стадии и представляет собой бесконечную спираль. Движение по вертикальной оси репрезентирует процесс концептуализации, а по горизонтали – изменение от пассивной к активной манипуляции.

Рассматривая образование взрослых, все типы реакций на опыт можно сгруппировать в три категории: а) отсутствие обучения, б) нерефлексивное обучение и в) рефлексивное обучение. Наиболее оправданным и эффективным является рефлексивное образование. Аналогичную позицию занимают и многие отечественные исследователи (О. С. Анисимов, А. А. Вербицкий, С. Г. Вершловский, И. Н. Семенов, Г. П. Щедровицкий, П. Г. Щедровицкий и др.). Так, С. Г. Вершловский пишет, что «...методы обучения взрослых должны реализовать проблемно-рефлексивный подход. С одной стороны, через диалог он содействует формированию критического отношения взрослого к собственному опыту, его осознанию и переоценке, а с другой – ставит его в позицию исследователя, вырабатывающего совместно с обучающим и обучающимися собственное решение» [3, с. 6].

Таким образом, рассматривая образовательную деятельность субъекта только как предпосылку его развития, мы полагаем, что освоение элементов образовательной среды (ЗУНы), связанное с расширением образовательного пространства взрослого человека, будет более эффективным в том случае, если предлагаемые ЗУНы, во-первых, соответствуют его реальным запросам, выявленным в ходе специально организованного диалога образуемого и образователя; во-вторых, структурированы как по традиционно сложившемуся научно-предметному принципу, так и на проблемно ориентированных основаниях; в-третьих, создают реальное представление о современном состоянии науки в соотнесении с интересующей сферой профессиональной деятельности;

в-четвертых, могут быть непосредственно использованы в жизни или предметно-практической деятельности; в-пятых, носят открытый, проблемно-рефлексивный характер.

Представленные требования могут быть адекватно реализованы в деятельности парадигме проектирования образования, формализация которой приводит к выделению системной совокупности действий, необходимых для реализации при проектировании образовательного пространства субъекта:

- 1) целеполагание, осуществляемое на основе согласованного самоопределения педагога и ученика;
- 2) выделение предпосылок самоопределения;
- 3) формирование совокупности предположений о путях и способах достижения поставленной цели;
- 4) выбор наиболее перспективных гипотез;
- 5) выявление показателей движения к поставленной цели;
- 6) выработка организационно-технологической схемы достижения поставленной цели;
- 7) осуществление рефлексии и перепроектирование с последующей реализацией согласно пп. 1–6.

Деятельностное проектирование образования возможно в том случае, когда, как уже указывалось выше, направление образовательного процесса выбирается самим субъектом в ходе его деятельного самоопределения на основе соотнесения сфер «хочу» – «могу» – «есть» – «надо». Такое соотнесение осуществляется в процессе и на основе диалога «образователя» и «образуемого». Оно проходит через следующие звенья: 1) фиксация участниками проблемы; 2) выделение связанных с проблемой интересов и их понимания каждым участником; 3) определение на основе согласования мнения участников вариантов решения проблемы; 4) выработка согласованных критериев решения проблемы.

В качестве организационно-технологических оснований диалогического взаимодействия в ходе проектирования образовательного пространства субъекта можно взять теоретические представления о «сложной коммуникации» О. С. Анисимова, согласно которым участники коммуникации должны поочередно занимать позиции автора, понимающего и критика, четко следуя ролевым предписаниям [1]. Это создает предпосылки для реализации проектирования образовательного пространства субъекта, поскольку в таких условиях появляются возможности для превращения образовательного воздействия в диалогическое взаимодействие образователя и образуемого.

Ориентация на деятельностное проектирование в условиях организации образовательного процесса со взрослыми людьми не только открывает новые возможности, но и ставит новые проблемы. Так, в самом начале педагоги, работающие с взрослыми, должны решить практическую задачу, связанную с актуализацией реального, а не просто полагаемого в качестве такового, образовательного запроса взрослых учащихся. Это довольно непростая задача, и попытки ее решения «в лоб» путем простого опроса, как правило, приводят не к вы-

явлению реальных потребностей, а к предложениям рассказать что-нибудь «новенькое». Данное обстоятельство можно объяснить тем, что зачастую взрослые люди оказываются на курсах повышения квалификации не потому, что находятся в ситуации профессионального кризиса, а из-за того, что подошел срок аттестации, переподготовки, выборов по конкурсу и т. п. В условиях же, когда необходимо создать реальные предпосылки присвоения взрослым человеком некоторого содержания образования, нужно инициировать у него «ощущение кризисности», которое может стать следствием его активности в определении реальных профессиональных проблем, требующих для своего разрешения определенных усилий, направленных на освоение некоторых знаний.

Мы полагаем, что любая образовательная программа, ориентированная на взрослого человека, для того чтобы стать востребованной, должна прежде всего обеспечить его средствами, которые окажутся полезными для проживания кризиса и конструктивного выхода из него. В случаях профессионально ориентированных образовательных программ речь может идти прежде всего о различного рода профессиональных кризисах. В тех случаях, когда хотя бы минимальное «ощущение кризисности» у человека отсутствует, возникает вопрос о целесообразности его образовательных усилий, связанных с деятельностью по проектированию образовательного пространства. Именно поэтому, работая с взрослыми людьми – слушателями курсов повышения квалификации, мы создавали специальные условия, в рамках которых проблематизировались основные цели и ценности профессиональной деятельности слушателей. Появляющееся у них в связи с этим «ощущение кризисности» способствовало возникновению потребности в таких знаниях о себе и мире, которые могли бы помочь в преодолении возникших затруднений. Взрослый человек, как правило, прагматически относится к образованию, которое, как пишет С. Г. Вершловский, «...выступает лишь предпосылкой развития его как субъекта деятельности, а ... приобретаемые взрослым человеком знания и формирующиеся на их основе умения содействуют развитию его личности в той мере, в какой они соответствуют его запросам (лично значимы) ... и могут быть применены в предметно-практической деятельности» [3, с. 4].

Реализуя этот подход, мы осуществляли выявление запроса на новые, необходимые слушателям факультета повышения квалификации знания до начала реализации содержательной части образовательной программы. Рамки образовательного запроса определялись характером предметно-практической деятельности (профессии или специализации) слушателей. Последовательность действий по выявлению запроса предполагала поэтапную реализацию следующего: во-первых, выявление профессиональных затруднений слушателей; во-вторых, уточнения списка затруднений через их соотнесение с целями профессиональной деятельности; в-третьих, выяснение вопроса о том, что необходимо слушателям для преодоления своих профессиональных затруднений.

В результате совместного обсуждения слушатели ФПК (преподаватели, управленцы, учителя) выделяли основные затруднения в профессиональной деятельности. Здесь и на последующих этапах выявления запроса основная задача преподавателя заключалась в такой организации коллективного обсуждения, когда у каждого участника была бы возможность заявить свою позицию, соотнести ее с позициями других и в режиме диалога участвовать в выработке общей позиции группы. Выявленные затруднения соотносились слушателями со сферой их компетенции, на основе чего и определялись реально возможные границы ответственности каждого за то или иное профессиональное затруднение.

В основе такого подхода лежит представление о том, что выявление субъектом собственного затруднения в своей деятельности инициирует понимание им собственной ограниченности, что связано с дискредитацией самого себя как деятеля. Это, как правило, разрушительно влияет на позитивность идентичности и способствует возникновению «ощущения кризисности». Преодоление кризиса возможно, как известно, только на основе стремления к позитивной идентичности и при условии видения реальных путей (или воспринимаемых субъектом как реальные) преодоления этого кризиса. Ощущение кризисности идентичности, видение перспектив ее преодоления и наличие у человека стремления к позитивной идентичности являются предпосылками деятельности, направленной на преодоление такого состояния, в нашем случае образовательной деятельности.

Именно поэтому мы полагаем, что возможность преодоления человеком своих собственных профессиональных затруднений связана прежде всего с овладением им некоторыми новыми средствами осуществления своей жизнедеятельности и с осознанным изменением им самого себя. В одних случаях это может привести к пониманию необходимости изменения прежней жизни, в связи с чем человек при желании может увидеть новые цели и перспективы. В других случаях, оставаясь на прежних позициях, он сохраняет свои старые представления и связанное с ними постоянное недовольство окружающими его условиями и людьми. Благодаря такому недовольству человек сохраняет положительное отношение к себе. Однако в любом случае необходимо создать предпосылки для осознания того, что это его собственный выбор, за последствия которого он сам несет ответственность.

Практическая реализация подхода к проектированию образования взрослых, основанного на создании условий, инициирующих переживание человеком своей профессиональной несостоятельности, осуществлялась автором и его коллегами в рамках реализации образовательных программ для слушателей факультета повышения квалификации Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург). Разработанные проекты образовательных программ в течении ряда лет (с 1999 по 2003 гг.) были реализованы в разных группах слушателей параллельно с традиционными образовательными программами. По показателям формального содержательно-

го наполнения наши проекты и традиционные образовательные программы были практически идентичны друг другу. Основное различие заключалось в том, что слушатели проектных групп до начала непосредственного освоения содержания образовательной программы включались в специально организованную деятельность, в ходе которой они были вынуждены задуматься над смыслом своей профессиональной деятельности. В обычных же группах слушатели сразу приступали к освоению содержания образовательной программы согласно традиционной схеме: через лекции и практические занятия.

В процессе реализации образовательных программ внимание преподавателей, работавших одновременно и в традиционной, и проектной группах, привлекло то обстоятельство, что слушатели проектной группы были более активны на занятиях: задавали больше вопросов, пытались соотнести получаемые знания со своей практической деятельностью, высказывали желание получить дополнительные консультации.

Изучение субъективной удовлетворенности разных групп слушателей от предложенной им образовательной программы показало, что реализация образовательной программы с предварительной процедурой, направленной на проблематизацию целей и ценностей профессиональной деятельности (инициация ощущения кризиса профессиональной идентичности), является для взрослых слушателей более предпочтительной, чем традиционный подход. Так, между группами были выявлены статистически значимые различия по показателю «практическая польза» (проектные группы дали более высокие оценки, чем традиционные), при том что по показателю «интерес» при более высоких показателях в проектных группах статистически значимых различий обнаружено не было. Кроме этого, максимально высокий рейтинг в проектных группах получили те образовательные мероприятия, которые были направлены на проблематизацию профессиональных целей и ценностей и инициацию ощущения кризисности идентичности.

Теоретический анализ проблемы проектирования образовательного пространства взрослых показывает, что закономерности и индивидуальные особенности развития взрослого человека наиболее адекватно могут быть учтены при проектировании его образовательного пространства в деятельностной парадигме, ориентированной на изменяющиеся жизненные потребности человека. Апробация этого подхода показала, что инициирование, до момента включения взрослого человека в образовательный процесс, вопросов «Кто Я?» и «Какой Я?», вызывающих некоторую диффузию идентичности, оказывает положительное влияние на эффективность освоения им новых знаний.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что специфика проектирования образовательного пространства взрослого, в отличие от проектирования образовательного пространства растущего человека, с необходимостью предполагает этап актуализации у субъекта потребности в новых знаниях о себе и мире. Как было показано выше, достигнуть этого можно через инициацию, с одной стороны, «ощущения кризисности», а с другой – желания его преодоления.

Литература

1. Анисимов О. С. Основы методологического мышления. – М.: Всероссийская высшая школа управления АПК РСФСР, 1989.
2. Вербицкая Н. О. Теоретические основы витагенного образования взрослых. – Екатеринбург, 2001.
3. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3–8.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учеб. пособие. – Екатеринбург, 1997.
5. Глуханюк Н. С. Психология субъектной профессионализации педагога // Образование и наука. 2003. № 5(23). С.64–78.
6. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. – Екатеринбург, 2000.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.
8. Митина А. М. Зарубежные эмпирические теории дополнительного образования взрослых // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 79–84.
9. Петровская Л. А. К вопросу о своеобразии социализации взрослого // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 29–32.
10. Подобед В. И., Горшкова В. В. Образование взрослых: методологический аспект // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 30–37.
11. Семенов И. Н., Репецкий Ю. А. Личностное самоопределение как ключевой фактор образования взрослых // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 32–41.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.1
ББК Н72.74.5

ИЗ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА НАДЗОРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. А. Малышева

Ключевые слова: государственный надзор, образовательные учреждения, система начального профессионального образования, оценка качества профессионального образования.

Резюме: В статье представлен опыт становления системы надзора за деятельностью образовательных учреждений России, а также выделены основные характеристики современных национальных систем надзора в развитых странах.

Социально-политическое развитие России в последние десятилетия значительно изменило содержание управленческих функций в сфере образования. Жесткая регламентация деятельности образовательных учреждений, характерная для прошлого этапа развития образования, постепенно уступает место формам государственного надзора основных показателей и изучения условий образовательного процесса. Происходит перераспределение полномочий между субъектами управления образованием разных уровней, в ходе которого возрастает самостоятельность образовательных учреждений, а государственный надзор ограничивается функциями контроля соблюдения законодательных норм и прав субъектов образования.

Вместе с тем в аналитическом разделе Федеральной программы развития образования отмечена негативная тенденция «неисполнения и игнорирования должностными лицами органов управления образованием норм действующего образовательного права» [6]. Имеет место несоответствие нормативно-правовой документации и локальных актов органов управления образованием и образовательных учреждений законодательству Российской Федерации и законодательству субъектов Российской Федерации. Подобная практика дискредитирует образовательное право, препятствует формированию единого образовательного пространства, созданию механизма контроля качества образовательных услуг и их соответствия государственным образовательным стандартам.

В этой связи важной стратегической задачей и одним из приоритетных направлений модернизации системы образования становится разработка научных основ, содержания и современной организации государственного над-

зора за деятельностью всех субъектов образования. В этом направлении ориентирует систему образования России создание в апреле 2004 г. Федеральной службы надзора по вопросам образования и науки. Особенно актуальна эта проблема для системы начального профессионального образования (НПО), что обуславливается передачей с 2005 г. образовательных учреждений НПО в ведение субъектов Федерации.

Процессы демократизации в российском обществе привели к существенному изменению функций учреждений НПО, закрепленных в Законе РФ «Об образовании». Возникли различные виды учреждений НПО, расширена их самостоятельность в решении вопросов, связанных с формированием контингента обучающихся, выбором форм и методов обучения, разработкой рабочей учебно-программной документации, подбором и расстановкой инженерно-педагогических кадров.

Вместе с тем в системе НПО еще не сложился механизм инспектирования, оценочный аппарат, надзорные функции размыты, отсутствует достаточная нормативная база, определяющая ответственность за нарушение образовательного законодательства. Произвольный набор критериев оценки деятельности, во многом обусловленный субъективными качествами, личным опытом и неформальными интересами экспертов, делают невозможным объективное сравнение однопрофильных учреждений НПО, определение их рейтинга, что является одной из основных задач надзора. Все это во многом связано со слабой научной разработкой содержания и функций государственного надзора в системе НПО.

Несмотря на последовательное развитие в России рыночных отношений, система начального профессионального образования до сих пор сама задает себе качество, разрабатывая образовательные стандарты без участия заказчика кадров – работодателя, и, в основном, сама оценивает полученные результаты. Таким образом, надзор за качеством предоставляемых услуг в системе НПО оценивается средствами самой системы. Этим можно объяснить отмечаемое российскими ассоциациями работодателей и ведущими учеными – специалистами в области профессионального образования значительное снижение качества рабочей силы в России [4; 5].

Анализ опубликованных по исследуемой проблеме научных публикаций (работы В. В. Анисимова, В. П. Беспалько, В. А. Болотова, В. М. Гаськова, А. Т. Глазунова, В. М. Зуева, И. А. Ивлевой, В. А. Кальней, С. В. Кудряшовой, В. В. Кузнецова, К. Г. Кязимова, В. С. Леднева, А. Н. Лейбовича, А. С. Мещерякова, А. М. Новикова, П. Н. Новикова, Н. Н. Петрова, М. М. Поташника, М. С. Савиной, Н. А. Селезневой, А. П. Субетто, Е. В. Ткаченко, В. В. Шапкина, С. Е. Шишова) позволяет утверждать, что понятие «государственный надзор качества профессионального образования» в педагогической науке еще не заявлено. Хотя довольно часто используются понятия «диагностика», «мониторинг», «контроль», «оценка» качества образова-

ния, с описанием механизма их определения, что нельзя признать достаточным инструментом обеспечения единого образовательного пространства в России.

Однако, несмотря на имеющиеся в научных трудах важные выводы по формированию содержания и проблемам оценки качества профессионального образования, в дополнительной разработке нуждаются многие вопросы этой актуальной темы: изучение отечественного и зарубежного опыта надзорной деятельности в профессиональном образовании; прогнозирование и постановка стратегических целей и тактика их реализации; разработка оценочного аппарата (показателей, критериев и индикаторов) измерения качества образования, процедур надзора и другие. А проблемы становления современного содержания и функций государственного надзора в сфере НПО еще не были предметом исследований.

Для понимания современного состояния сформулированных выше проблем важен ретроспективный анализ развития государственного надзора в системе образования России, который раскрывает историю зарождения и развития российского образования с присущими ей на различных этапах формами государственного контроля.

Создание в 1802 г. Министерства народного просвещения явилось основополагающим звеном системы единого руководства учебными заведениями, контроля над содержанием их деятельности и финансированием. Первым шагом в организации государственного надзора стало учреждение 12 Учебных округов, управляемых попечителями. Для содействия исполнению их функций были образованы Попечительские советы, выделен штат окружных инспекторов. Попечитель был обязан не менее одного раза в два года посещать все учебные заведения, проверять их работу в соответствии с установленными Примерными правилами, представлять Министру доклады о текущих делах.

В 1826 г. учреждается особый Комитет устройства учебных заведений, которому дается директива: «без всякого отлагательства ввести единообразие в учебную систему, дабы воспретить всякие произвольные преподавания учений по произвольным книгам и тетрадям, ... разработать единые уставы учебных заведений» [1]. Это был первый специализированный надзорный орган в системе образования России.

В этот период усиливаются полномочия и контрольные функции директоров учебных заведений, которые ориентировались в первую очередь на проведение «охранительных» мер. Они должны были обращать внимание «на дух преподавания, на поведение и образ мыслей воспитанников гимназий, на благонадежность начальников, наставников и воспитателей». Одновременно вводилась строгая цензура на учебники.

Директору учебного заведения (гимназии, училища, пансионов) были подчинены инспекторы по надзору, которые ежедневно посещали классы и вели наблюдение за исполнением преподавателями своих обязанностей, выполнением программ, порядком в классах во время занятий и перерывов. В веде-

нии инспекторов были различные функции: «нравственный надзор, учебный надзор, полицейский надзор, *хозяйственный надзор*». Инспектор вел дневник наблюдений за каждым учащимся, на основании которого один раз в полгода составлял особое мнение и доводил его до сведения директора, родителей, попечителя [3].

Таким образом, уже для первых этапов развития российского образования (до шестидесятых годов XIX века) была характерна жесткая и тотальная система надзора за всеми сторонами деятельности учебных заведений, основанная на строгих административных санкциях. Этому способствовал государственный статус учебных заведений, позволяющий осуществлять подобный контроль их деятельности.

В конце XIX – начале XX вв. в России под воздействием начавшегося промышленного развития в большой степени по частной и общественной инициативе возникает сеть профессионально-технических (ремесленных) училищ. Особенности и этапы этого периода глубоко раскрыты в исследованиях В. В. Анисимова, П. Ф. Кубрушко, Г. М. Романцева, В. В. Шапкина. Для целевого государственного надзора за деятельностью профессиональных учебных заведений в структуре Министерства народного просвещения был создан Ученый комитет по техническому и профессиональному образованию. В его функции входил надзор и за училищами, находившимися в ведении Министерства торговли и промышленности или подчиненными губернскому земству. Учебные планы технических и ремесленных училищ утверждались Министерством народного просвещения, допускалась широкая вариативность содержания, форм и методов деятельности, изменявшихся в зависимости от социально-экономической ситуации.

Вместе с тем для данного этапа развития государственного надзора за деятельностью образовательных учреждений было характерно непомерное бумажное творчество, объемное делопроизводство, бюрократизм. Инспектора предъявляли учителям строгие требования по срочному представлению отчетных документов, ведению разного рода записей и делопроизводству.

В советский период (после 1917 г.) контроль деятельности профессионально-технических образовательных учреждений осуществлялся на принципах, обусловленных жестко централизованным характером нового государства.

В 20-е гг. прошлого века создается Главный комитет профтехобразования, в функции которого входила координация и надзор за деятельностью всех ведомств по подготовке рабочей силы. Основной функцией штатных инспекторов стало обследование учебных заведений, организационная, методическая, ревизионная и административная работа. Было проведено районирование инспекции, т. е. прикрепление инспекторов к определенным районам, при этом инспекторы наделялись непомерно большими правами.

Инспекторам было предоставлено право ставить перед соответствующими органами вопрос о назначении, освобождении или переводе работников

просвещения, о привлечении к судебной ответственности лиц, допустивших злоупотребление или бесхозяйственность. В случаях, не терпящих отлагательств, инспектор мог приостанавливать деятельность учебного заведения.

В октябре 1940 г. принимается Указ Президиума Верховного совета СССР «О государственных трудовых резервах СССР», который усилил функции государственного надзора за подготовкой рабочих кадров в годы Великой Отечественной войны. В данный период профессиональные училища находились на полном государственном обеспечении, полувоенном режиме функционирования с соответствующими методами надзора и управления.

В послевоенные годы функции надзора в сфере профессионального образования выполняла государственная инспекция профессионально-технических учебных заведений при Госпрофобре СССР. Ее основной задачей стала проверка местных управлений профтехобразования и учебных заведений, подготавливающих рабочих, независимо от их ведомственной подчиненности, и оказание им помощи в совершенствовании качества профессионального образования.

Инспектирование деятельности начальной профессиональной школы осуществлялось по планам, включающим: инспектирование организации и планирования производственной деятельности, состояния нормирования учебно-производственных работ и учета выполнения норм, эксплуатации оборудования, учета его движения и организации планово-предупредительного ремонта, техники безопасности и промышленной санитарии. Каждый план содержал критериальный аппарат, которым пользовался инспектор в ходе проверки учебного заведения.

Обобщая опыт становления системы надзора за деятельностью образовательных учреждений, включая профессиональное образование, можно заметить, что, несмотря на некоторое различие форм и методов надзора, его характеризовало централизованное управление всеми сторонами деятельности учебных заведений при их низкой самостоятельности. Это было обусловлено характером государства, традициями жесткой вертикали власти, слабым и формальным развитием общественной составляющей в управлении образованием.

Зарубежный опыт свидетельствует, что эффективность государственного надзора качества профессионального образования обеспечивает комплексная система, включающая аккредитацию образовательных учреждений, сертификацию преподавательского и управленческого контингента, утверждение стандартов обучения и качественных параметров учебных помещений, организацию проверки приобретенных знаний и навыков.

Распределение функций надзора связано с используемыми в этих странах методами централизованного и децентрализованного управления.

Методы децентрализованного управления профессиональным образованием можно свести к четырем основным моделям.

В соответствии с первой моделью ответственность за управление и контроль делится между центральным министерством (образования или труда)

и региональными, муниципальными властями. Делегирование управленческих функций сопровождается децентрализацией распределения ресурсов.

Вторая модель децентрализации предусматривает создание национального агентства, которому передается управление и финансирование учреждений профессионального образования. Управляющие советы этих агентств берут на себя полную ответственность за их оперативную деятельность и конечные результаты.

При третьей модели значительно возрастает роль социальных партнеров. Представители работодателей и профсоюзов входят в состав управляющих и консультативных советов учреждений профессионального образования и доминируют в управляющих советах, занимающихся повышением квалификации и другими видами непрерывного обучения.

Четвертая модель децентрализации предусматривает делегирование административной и оперативной автономии на уровень образовательных учреждений. Для них создаются условия, обеспечивающие тесные контакты с местными работодателями при разработке учебно-программной документации и трудоустройстве выпускников. Централизованно разрабатываются профессиональные стандарты, квалификационные требования и система оценки знаний выпускников, что позволяет осуществлять государственный надзор за качеством обучения.

Каждому из указанных выше методов управления соответствуют определенные формы государственного надзора. Но при этом общим является то, что услуги профессионального образования и формы надзора его качества ставятся во все большую зависимость от правил рыночной экономики: необходимости удовлетворить потребности клиентов, действовать в условиях возрастающей конкуренции, учитывать необходимость постоянного повышения качества подготовки кадров. Само существование учебных заведений, зависящее от права выдавать квалификационные удостоверения государственного образца и получать государственное фондирование своей деятельности, определяется их государственной аккредитацией, базирующейся на исполнении требований к качеству образовательного процесса и его результатов, за которыми осуществляется систематический государственный надзор.

Нормативы и инструменты государственного надзора за эффективностью и качеством профессионального образования предполагают учет интересов работодателей, самих учащихся и непосредственных производителей образовательных услуг – образовательных учреждений. Такое разнообразие и обилие потребителей и заинтересованных сторон является важным фактором стимулирования качества профессионального образования. Однако необходимость учитывать многочисленные и зачастую несовпадающие интересы делает довольно сложной разработку методики оценки качества, процесса и результатов профессионального образования.

Базовые требования к качеству подготовки выпускника соответствуют категории «социальная норма качества», официально зафиксированной системе требований к качеству профессионального образования, соответствующей потребностям общества и личности.

Большой практический интерес представляет опыт внедрения национальных систем надзора за качеством начального профессионального образования в Австралии и Англии, где оно носит независимый характер и финансируется в значительной степени государством. С этим позитивно соотносится практика России, ряда стран СНГ по разработке и использованию образовательных стандартов, а также государственного контроля качества через систему лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений.

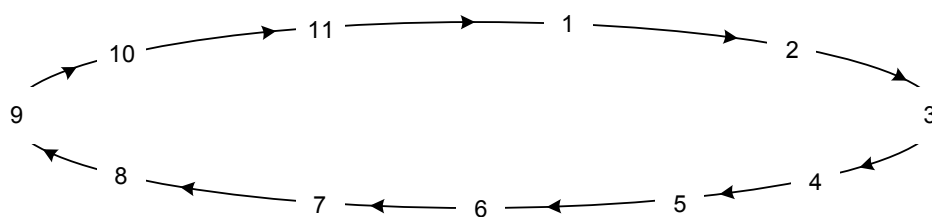
Изучение опыта практического внедрения систем управления и надзора за качеством профессионального образования в зарубежных странах позволяет выделить три основные стадии непрерывного цикла этого процесса: проектирование, обеспечение и мониторинг качества.

Проектирование системы управления качеством включает формирование нормативных, организационных, методических основ и инструментов (механизмов) на всех уровнях управления и непосредственного производства образовательных услуг. Элементами проектирования на любом уровне управления качеством являются:

- определение политики в области качества;
- выработка стратегии осуществления политики качества;
- разработка организационно-управленческих структур;
- разработка нормативов качества и инструментов его оценки и измерения.

Обеспечение качества представляет собой совокупность систематических действий, создающих необходимые условия для выполнения каждого этапа своеобразной «петли качества» и достижения требуемого уровня знаний, умений и навыков выпускников. Стандарт ИСО 9000 дает такое определение: «Петля качества – концептуальная модель взаимосвязанных видов деятельности, влияющих на качество на различных стадиях от определения потребностей до оценки их удовлетворения» [7].

Петля качества, разработанная профессором Н. Н. Петровым (Международная организация труда, Женева), насчитывает 8 позиций «жизненного цикла» (см. 1–8 позицию на схеме) [2]. Однако наш анализ показал, что данная «петля качества» ограничивается этапом проектирования качества и не затрагивает образовательный процесс и трудоустройство выпускников – важнейших показателей качества профессионального образования. Поэтому в нашем исследовании она дополнена и представлена в виде последовательно осуществляемых этапов, обеспечивающих эффективный надзор за реализацией заданного государственного стандарта профессионального образования.



Петля качества профессионального образования

1 – изучение потребностей рынка труда; 2 – изучение рынка образовательных услуг; 3 – разработка квалификационных требований; 4 – разработка государственных образовательных стандартов; 5 – профессиональная ориентация; 6 – формирование программ и методов обучения; 7 – обеспечение обучения педагогическим персоналом; 8 – обеспечение обучения материальными ресурсами; 9 – процесс обучения; 10 – присвоение квалификации выпускникам; 11 – мониторинг трудоустройства выпускников

Выполнение главной задачи надзора за качеством профессионального образования во многом зависит от третьей составной части замкнутого цикла управления качеством – мониторинга качества. Его основой является оценка уровня качества – сравнение значений достигнутых показателей с заданными базовыми показателями качества, осуществление обратной связи с потребителями и всеми заинтересованными сторонами, внесение корректив в образовательную деятельность и в систему управления качеством с целью ее непрерывного совершенствования.

В процессе мониторинга оценке подвергаются как опосредованные показатели качества процесса обучения (например, квалификационный уровень преподавателей), так и непосредственные (например, уровень знаний, умений и навыков обучаемых на протяжении учебного процесса).

Анализ зарубежного опыта работы специализированных служб как базовой структуры надзора за качеством профессионального образования позволил определить следующие категории:

- ответственные за разработку квалификационных требований, профессиональных стандартов (ремесленные палаты в Германии);
- присваивающие профессиональную квалификацию и выдающие соответствующие удостоверения – аттестационные структуры (опыт Великобритании);
- инспектирующие деятельность учебных заведений, получающих контракты из бюджетных ассигнований (опыт Австралии).

Системы надзора за качеством образовательных услуг имеют различную конфигурацию и механизмы. Наиболее адаптированным для России представляется подход, который можно назвать системой единства требований к стандартам и оценке квалификаций. Эта система базируется на трех основаниях: требованиях к квалификации (профессиональных стандартах), требованиях к содержанию профессионального образования (образовательных стандартах), требованиях к оценке качества подготовки выпускников (аккредитационных

стандартах). Такая система может быть методологической основой разработки учебных планов, программ, учебников и использоваться при организации государственного надзора за качеством начального профессионального образования.

Подобный подход к организации государственного надзора осуществляется пока лишь в немногих странах (Германии, Англии, Австралии).

В Германии, например, функция надзора качества профессионального образования лежит на федеральных землях при координации этой работы на государственном федеральном уровне. В Англии функция надзора и присвоения квалификации отделена от процесса обучения и передана специальным автономным органам. Присваивающие квалификацию органы независимы от образовательных учреждений, государственных органов управления и заказчиков кадров. В описании требований к присвоению квалификации отсутствуют ссылки на учебные курсы или образовательные учреждения, на длительность обучения или предшествовавшие квалификации. В основу этих требований положены профессиональные компетенции, которые должны быть наглядно продемонстрированы.

Для российской практики профессионального образования представляет интерес опыт и других стран Европейского союза (Бельгия, Голландия и др.), где сертификация квалификаций осуществляется социальными партнерами. Это не только государственные органы в лице министерств образования, труда, экономики, отраслевых министерств, но и общественные организации работодателей (промышленные, торговые, ремесленные палаты, профсоюзы, специально уполномоченные государством негосударственные организации по сертификации квалификаций). В ряде стран ЕС заслуживает внимания позиция министерств образования, которые не несут полной ответственности за сертификацию квалификаций, а отвечают за формирование организационной структуры, способной эффективно решать эту проблему, а также создание специальных постоянных трехсторонних комиссий по выдаче сертификатов по различным профессиональным направлениям, в которые входят представители работодателей, профсоюзов и правительственных органов, эксперты, ученые.

В то же время опыт Германии, например, с ее дуальной системой профессионального образования вряд ли может быть использован в обозримом будущем в России. Дуальная система требует широкого и непосредственного вовлечения работодателей в процесс начального профессионального образования и структуры государственного надзора качества, что вряд ли достижимо в ближайшее время.

В нашем исследовании выявлена характерная для большинства зарубежных стран стратегическая тенденция трансформации государственного надзора качества профессионального образования в статус государственно-общественного. Это подтверждается и общим процессом снижения эффективности государственной системы профессионального образования, подвергаемой

сомнению во многих зарубежных странах. Среди негативных факторов называются такие, как чрезвычайная централизация, плохое управление, слабая оперативная и финансовая гибкость, низкая заинтересованность инженерно-педагогических кадров в конечных результатах, высокая себестоимость оказываемых услуг.

В некоторых странах предприняты серьезные шаги к изменению юридического статуса государственных учреждений профессионального образования, с тем чтобы обеспечить их большую оперативную свободу. Поощряется конкуренция в оказании образовательных услуг между государственными и частными учебными заведениями. К государственным учебным заведениям предъявляются требования осуществлять часть своих услуг на платной основе. Тем самым расширяется сфера неподнадзорных услуг, определяемых действиями рыночных сил.

Одновременно, с целью децентрализации, часть надзорных функций передается на местный уровень с вовлечением работодателей, родителей и местной администрации, попечительских советов учебных заведений.

Наиболее часто используемой юридической формой является преобразование государственных служб и образовательных учреждений в корпорации или компании с ограниченной ответственностью. При этом государственное учреждение не приватизируется, а преобразуется в компанию, свобода оперативной и финансовой деятельности которой лимитируется государственной гарантией. Обычно это неприбыльные организации, финансируемые на определенных условиях государством. Однако сотрудники этих организаций теряют статус государственных служащих и нанимаются на контрактной основе. Наличие подобных условий является необходимым для повышения оперативной эластичности и усиления ответственности сотрудников за выполняемые ими надзорные функции.

К основным методам стимулирования эффективности государственного надзора качества профессионального образования можно отнести следующие:

- стимулирование рыночных отношений внутри системы государственных услуг;
- поощрительные меры для производителей частных услуг;
- улучшение информации о рынках труда и образовательных услуг.

На основе анализа базовых характеристик и тенденций становления национальных систем профессионального образования зарубежных стран установлено, что они во многом предопределили формирование современной системы государственного надзора качества профессионального образования России.

Литература

1. Леонтьев А. А. История образования в России от древней Руси до конца XX века // Русский язык. – 2001. – № 33.
2. Петров Н. Н. Проблемы качества рабочей силы в Европе // Бюллетень UNEVOK. – 2001. – № 16.

3. Сборник распоряжений по министерству народного просвещения / СПб., 1866. – Т. 1. – № 433.
4. Смирнов И. П., Поляков В. А., Ткаченко Е. В. Новые принципы организации начального профессионального образования. – М.: ООО «Аспект», 2004. – 32 с.
5. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Социальное партнерство: что ждет работодатель? (Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования). – М.: ООО «Аспект», 2004. – 32 с.
6. Федеральная программа развития образования // Российская газета. – 2000. – 15, 18 апреля.
7. Терминология качества [Электронный ресурс] / ISO9000. Профессиональный менеджмент качества. – Режим доступа: http://www.iso9000.ru/terms/sum_term.html.

*Статья представлена к публикации
действительным членом РАО
Е. В. Ткаченко*

УДК 370(09)(045)
ББК 433(2) – 8

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В. Н. ТАТИЩЕВА

Т. А. Сутырина

Ключевые слова: апроприация; домовное воспитание; духовно-нравственные ценности; нравственно-педагогические традиции; В. Н. Татищев.

Резюме: Статья посвящена педагогическим идеям одного из крупнейших представителей эпохи Просвещения – видного государственного деятеля, историка, педагога В. Н. Татищева (1686–1750). Педагогические идеи Татищева рассматриваются в аксиологическом контексте как определенная система взглядов, убеждений, установок.

В последнее время исследователями зафиксирована тенденция к апроприации – активному обращению к отечественному и зарубежному научно-педагогическому наследию, осмыслению исторического прошлого, соотнесения его с настоящим и будущим. В этом контексте богатый материал представляет педагогическое наследие Василия Никитича Татищева – основателя Екатеринбургa, талантливого историка, философа, географа, экономиста, этнографа, лексикографа, общественного и политического деятеля, педагога, являющегося, по мнению большинства историков, одним из родоначальников Просвещения в России.

Занимая руководящие позиции в основных сферах общественной и государственной деятельности, Татищев разрабатывал проекты построения системы образования в России, сам непосредственно участвовал в открытии школ.

Основные педагогические идеи, которые были заложены в основу его практической деятельности, нашли отражение в его трудах: «Разговор двух приятелей о пользе науки и училищах», «Записка об учащихся и расходах на просвещение», «Духовная», «Инструкция учителям школ при уральских заводах», «Лексикон Российской, исторической, географической, политической и гражданской», «Рассуждение о буквах кирилловских», «Учреждение коим порядком учителя русских школ имеют поступать».

Педагогические идеи Татищева, касающиеся проблем воспитания, образования и организации школьного дела, представляют систему, в которой можно условно выделить следующие составляющие:

- 1) идеи, основанные на религиозных и народных нравственно-педагогических традициях;
- 2) идеи из современного ему общественно-политического процесса, социально-культурного опыта, критически переосмысленные, по-новому интерпретированные;
- 3) идеи, являющиеся качественно новыми для педагогической мысли и образовательной практики того времени.

К первой группе педагогических идей Татищева можно отнести систему духовно-нравственных ценностей – **«совершенство пребывания»**: **«любостие, любоимение, плотнугodie»** – и разработанную на ее основе программу нравственного воспитания. Кредо Татищева: «держаться благоразумной середины», не отрицая накопленного народной педагогикой опыта, опираясь на здравый смысл, не приемля радикальных преобразований – стало принципом его мировоззрения. Мерилом же этого положения, сдерживающим началом является вера. Отсюда следует основной постулат системы воспитания – **укрепление нравственности в вере**. Рассматривая вопросы воспитания будущего гражданина страны, Татищев в первую очередь связывает нравственное воспитание, нормы нравственности и ценности с православной верой. Данные категории рассматриваются в контексте «души» (веры в то, что «дано от Бога») и знания, науки (то, чему следует научить ребенка).

Разделяя законы на божественные, церковные и гражданские, Татищев на первое место ставит закон божественный, так как он «есть сугубый, первый естественный, с сотворением человека ему вложенный». Этот закон для всех, он «есть всем народом общий». Церковные законы – «письменные», но не для всех, «яко евреи верят токмо ветхому, махометане нечто берут из ветхаго и новаго... Закон церковный есть по разности церквей разный». Законы гражданские написаны и должны соблюдаться для людей, принадлежащих определенному обществу. Но гражданские законы не так совершенны, как божественные, так как «часто находится тако, что один за добро, другой злом почитает»,

а происходит это по причине «разности состояния земель, народов и власти» [1, с. 117].

Нравственные ценности Татищев относит к законам божественным, тем самым отдавая им приоритет и подчеркивая значимость основополагающих человеческих ценностей. Все «принадлежащее до благополучия и покоя или междоусобной любви» от закона «естественного» и «божественного» происходит. И в качестве примера он приводит такое, по его мнению, нравственное качество, как «почтение и послушание власти», которое происходит из «должности детей к родителям, прекращение вражды, какая бы ни была, происходит из любви и должности к ближнему и к себе самому». Разница лишь в том, что за нарушения этих законов Бог «невидимое» наказание определяет, а люди от неразумности своей «невидимаго наказания мало бояться стали», поэтому приходится вводить «видимые» наказания, такие как смертная казнь, телесные наказания, заточение в темницы, изгнание от отечества, лишение чести, чина или имения и пр. [1, с. 118].

Органично связывая вопросы веры с проблемой воспитания нравственности, Татищев утверждает, что Бог сотворил человека для счастливой жизни и «...желает человека видеть благополучна, ибо в человеке желание к благополучию беспрекословно от Бога вкороненно есть и невозможно мыслить, чтоб такое милостивое существо человека или какую иную тварь на нещастие сотворил» [1, с. 116]. Главным для Татищева является то, что любочестие, любоимение и плотиугодие дано человеку от Бога («от творца») вместе с душой; а так как Бог есть творец добра, то все, что он сотворил, «добро именовать можем». Если же человек не творит добро, т. е. «надлежащего не исполняет» или избыточен и чрезмерен в чем-то, то «грех производит». И приводит в пример пьянство: «пьянство в безумие приводит и совершенство ума умаляет, болезни производит и многое к обиде ближнего причинствует, следственно, есть зло и грех по естеству и закону имянется» [1, с. 115]. Трактую божественные законы (первые по значимости), Татищев говорит, что они «на любви собственной основаны», т. е. вплотную подходит к одному из принципов гуманизма, и в то же время предостерегает от опасности впасть в грех эгоизма – «самолюбия». Чтобы избежать этого, нужно «любить себя с разумом, то есть прилежать ко снисканию истинного, а не притворного благополучия, а не давать воли неправильному и непорядочному желанию» [1, с. 116].

В инструкции, данной в 1721 г. учителю Кунгурской арифметической школы Д. Одинцову, и в Наказе заводскому комиссару Ф. Неклюдову (1723) Татищев изложил обязанности учителя по нравственному воспитанию учеников. Татищев оговаривает, какими должны быть отношения детей: в школе смирны и между собой дружны, друг к другу относиться с любовью, не допускать шалостей, брани, пьянства, блуда и т. д. Учителя должны были учить своих учеников почтительно относиться к старшим как в школе, так и дома, уметь приветствовать проходящих в школу вставанием и поклоном, «сквернословие и всякия непристойныя сло-

ва не токмо в школе, но и вне весьма накрепко запретить». [3, с. 63]. Самыми худшими человеческими пороками Татищев считал ложь и воровство, поэтому учителям необходимо стараться удерживать учеников от этих недостатков, наказывать за их проявление.

Опираясь на богатый опыт государственника, ученого, родителя, радующего за процветание страны, воспитание будущего гражданина, Татищев сформулировал **«Правила мудрости»**, сутью которых является система нравственных установок.

1. Правила благоговения. Это правила «внутреннего собственного и высшего благополучия». Они содержат в себе «науку благочестия или благонравия», или учение добродетелей. Главное в этих правилах – сила души, то есть ум, способный над волею царствовать», и главные три склонности: любочестие, любобоимение и плотинугодие.

2. Правила справедливости. Это правила «внешнего, то есть телесного и общественного покоя», они учат человека защищать свое достоинство и имущество, диктуют права и обязанности, которые человек должен хранить и исполнять.

3. Правила любви, учтивости и пристойности, или правила сохранения содружества. Главными здесь являются три принципа: 1) «чего себе не желаешь, того иным не твори»; 2) учтивости; 3) пристойности.

4. Правила благоразумия, или правила предосторожности. Татищев называет их «мудростью благонравия». Это правила, которые предостерегают человека от неразумных проступков.

5. Правила политические. Татищев называет их «мудростью политической». Они дают возможность разбираться во взаимоотношениях с людьми, понимать законы развития общества [1, с. 117].

Ко второй группе педагогических идей в первую очередь можно отнести идеи, связанные с ролью взрослых – наставников, родителей, духовенства, учителей – в воспитании и обучении детей.

Отдавая должное семье, считая ее важнейшим институтом воспитания, Татищев тем не менее утверждает, что приходит время, когда ребенок должен обучаться и воспитываться в школе. Особенно это касается дворянских детей, «шляхетства». Для них он считает **«домовное»** воспитание «неспособным» и даже опасным: «Обхождение детей в доме с бабами, девками и рабскими детьми есть весьма вредное, потому что научится токмо неге, спеси, лености и свирепству, а учтивости и почтениям к равным и меньшим себе... до возраста и знать не будет». И поэтому вместо благонравного и ласкового «часто развращенное воспитание в детях знатных людей примечено» [1, с. 105]. Татищев видит выход в народных училищах, «в которых мы обучать можем». И хотя не все в них устраивает, тем не менее «немалой похвалы достойны».

Большую роль в деле воспитания играет учитель. Татищев пытается сформулировать **требования к учителю**. Первое, что тому необходимо, – это

быть самому истинным богословом, знать правила благонравия, но («держаться середины» (!) – В. С.) не быть ханжой, лицемером, излишне суеверным. Второе важное качество – способность учить других, «ибо не всякой ученой к научению других есть способен», особенно не способны к научению «люди свирепаго и продерзкаго нрава». Третье требование к учителю – необходимо готовить их из числа русских людей, «чтоб не всегда иностранных с великим убытком выписывать», причем можно брать людей и из простых сословий («подлых»), прикрепляя человека по два в помощь иностранным. И так можно «своих учителей со временем довольно способных получить» [1, с. 118]. В «Инструкции учителям школ при Уральских заводах» (1736) Татищев дает определение учителю, подчеркивая великое значение его в жизни ребенка: «учитель есть человек, которой детей читать и писать или иным каким наукам и познанию полезных правил – жизни человеческой обучает, и для того он, яко един отец им общий вместо многих родителей» [3, с. 235]. Он должен поступать по совести не только в процессе обучения, но и во всех делах, обхождении и поступках, в то же время проявлять твердость, заботиться, как отец о своих детях. Далее Татищев перечисляет качества, которыми должен обладать учитель: благоразумие, кротость, трезвость, честность, «не блудник», «не крадлив», «чтоб своим добрым и честным житием был им образец, ибо в противном случае как пред Божиим судом ответствен за всякое преступление и соблазн должен» [3, с. 236].

Особое внимание Н. В. Татищев уделяет **наказаниям и поощрениям**. Используя современную терминологию, он предлагает создавать ситуации успеха, в которых дети могут достичь наилучших результатов: «поправлять без всякой злобы и свирепости, но ласкою и с любовью, показывая себя как словами, так и поступками любительно и весело». А кто быстрее овладевает знаниями, «его похвалить, скорым науки окончанием обнадеживать». Того, кто успевает лучше, можно поощрять «тем, что он будет другим показывать, как нужно делать и за другими «надзирать», чтобы стремление к учебе «не оскудело». Татищев предлагает дифференцированно давать задания: «кто успешнее в обучении, тому меньше задавать, а ленивых наказывать», однако «не столько битьем, сколько стыдом», т. е. «стоянием у дверей», «привязыванием к скамье», «сиденьем на земле» [3, с. 238].

Третья группа – идеи, являющиеся качественно новыми, гуманными, прогрессивными для педагогической мысли и образовательной практики того времени. В. Н. Татищев в «Разговоре двух приятелей о пользе науки и училищах» выделяет возрастные периоды человеческой жизни, характеризует их с точки зрения антропологии, тем самым предвосхищая появление возрастной педагогики.

Описывая физическое и психическое развитие ребенка первой возрастной группы («стан младенчества» – от рождения до 12 лет), он отмечает главное – сенситивность данного этапа для обучения и воспитания – «ум как мяг-

кой воск, к которому все легче прилепится, но когда застарееет, не скоро изкорениться уже может» [1, с. 66].

В «**стане юности**» (от 12 до 25 лет) молодой человек уже начинает «познавать, что оные младенческие поступки есть самая глупость», т. е. возрастает способность к анализу поведения, деятельности. Татищев подчеркивает свойственные этому возрасту противоречия: с одной стороны, молодой человек «о лучшем и полезнейшем прилежать» желает, с другой – делает совершенно обратное, так как его подстерегают «немалые опасности и беды»: «страсть роскошности или плотиугодия властвует... музыку, танцевание, гулянье, беседы, любовь женскую, любодейство за наивысшее благополучие почитает, а покой, славу и богатство презирает. Он хотя учтив, но и презирателен, хотя ласков, да скоро и досадителен, небережный, самохвальный, скорый на гнев... в дружбе ненадежный...» [1, с. 67].

В возрасте зрелости – («стане мужеском» – от 25 до 50) – к человеку приходит «страсть любочестия»: он способен «ощутить все силы и возможности», «отринет и презрит прежнее юношеское благополучие, а будет прилежать о приобретении чести». Ведущими качествами «явятся в нем славолубие, храбрость и мужество». Он надеется только на свои силы, «возжелает от всех почтения, а потом ищет и власти». Этот «возраст, хотя в наивысшей степени человеческого совершенства почитается, однако ж помощи, советов людских и собственного искусства, которое учением имянуем, лишиться без страха, вреда и беды не может» [1, с. 67].

Последняя «жизни человеческой степень» (от 50 лет и далее) утолит «быстролетучие мнения, удовлетворит высокопарные намерения, презрит все бывшие поступки, как вредные, уничтожит прельщаемую славу мира сего, так как познает несовершенство человека и буйство воли его уразумеет, что все прежнее, за благополучие почитаемое, есть глубочайшая глупость». Тогда человек будет думать прежде всего «о приобретении знания истинного добра, то есть спокойности души», а этому более всего закон божий научить может. В старости человек приходит к главному – «любоимению», которое «над роскошью и любочестием властвовать будет». Но здесь человека также подстерегают опасности: «ослабевающая к приобретению имения надежда и страх скудости» могут привести к скупости или «сребролюбию», которые, по мнению Татищева, приносят несчастья и считаются грехом. Также старят человека печали: «старость печали рождает и прежде лет». А выход из этого положения Татищев видит в чтении «законных и исторических книг, где разные наставления и примеры в научение себе находим», а также советы и помощь благочестивых людей. Таким образом, Татищев делает вывод о том, «что человеку нужно **век жить, век и учиться** и от вреда храниться», так как «истинного добра до старости не познать» [1, с. 68].

Плодотворной идеей, к которой пришел Татищев и которую разделяли последующие мыслители, была **идея о приоритете знания и просвещения** в об-

разовании. Татищев не ставит знака равенства между верой и знанием. Как представитель и поборник просвещенного абсолютизма он признает важность знания и просвещения не только для конкретного человека, но и для государства в целом, поэтому **связь необходимости учения с процветанием государства** является основополагающей, стержневой идеей его концепции. Он дает удивительно современное определение науки в свете гуманистической теории: «наука главная есть, чтоб человек мог себя познать» [1, с. 51]. Рассуждая о вере, он связывает ее в первую очередь с наукой. Требуя изучения Библии, он настоятельно рекомендует чтение таких известных своими назиданиями и нравоучениями книг, как «Юности честное зерцало» и «Малый букварь», труды писателя-гуманиста эпохи Возрождения Эразма Роттердамского «Семейные разговоры», «Пословицы», расширяя тем самым и содержание образования, и спектр методов воспитания нравственности.

Татищев, сам являющийся человеком глубоко и разносторонне образованным, предписывает и другим уважительно относиться не только к ученым и образованным людям, но и к ученикам, как к людям, владеющим знанием: «ученикам пред прочими детьми, которые не учатся, почтение должно отдано быть невзирая на чин отца его и лета» [3, с. 242]. Учителям предписывалось насаждать **почитание знания, учения** и среди учащихся: хорошо успевающие ученики должны были сидеть за столами впереди других.

В «Рассуждении о ревизии поголовной и касающемся до оной» Татищев пишет, что «без учения человек не знает, что пристойность, благонравие, благочестие, должность и преимущество, не доставляет ему смысла рассуждать, в чем его собственная и отечества польза или вред» [1, с. 386], т. е. и здесь мы видим взаимосвязь рассматриваемых нами категорий – **необходимость учения он связывает и с необходимостью воспитания нравственных качеств личности**.

Он отвергает ошибочное, на его взгляд, мнение, «что неученые в великом благополучии, богатстве и славе, а ученые в несчастии, убожестве и презрении находятся» и что чем народ проще, тем покорнее и к правлению безопаснее. Считая себя «благоразумным политиком и верным сыном отечества», он утверждает, что **«науки государству более пользы, нежели буйство и невежество, принести могут»**. Разумный человек чрез науки и искусство ... удобнейшую понятность, твердейшую память, острейший смысл и беспогрешное суждение приобретает». Татищев соотносит эти положения с древнейшей историей и опытом «многих народов и государств, что от недостатка благоразумного рассуждения разорялись и погибали, и которых память токмо на бумаге осталась». Конечно, здесь в Татищеве в первую очередь говорит государственный деятель, который убеждает государя в благонадежности ученых людей, в пользе знаний, которые делают человека толерантным к любым проблемам общества.

Татищев рассматривает «пользу учения» в четырех аспектах, для каждого конкретного ребенка: чтобы «разумен был надобно ему прежде учиться; есть ли

же того со младенчества не приобретет, то он в природной злости и невежестве останется». Татищев связывает неучение с приобретением последующих отрицательных нравственных и моральных качеств: злобы, буйства, печали и страха смерти.

Татищев предлагает даже науки классифицировать, положив в основу пользу их для нравственного воспитания. Он делит науки на **нужные** – к ним относятся речь, и те науки, которые помогают «плоть свою и свой род содержать и сохранить»; **полезные** («которые до способности к общей и собственной пользе принадлежат»), например, письмо («первое, и самое важное умение человека»), грамматика и красноречие («витийство»); **щегольские или увеселяющие**, к которым он относит поэзию, музыку, русское скоморошество, танцы, или «плясание»; вольтежирование, или «на лошадь садиться», «живопись», науки, которые «по случаю могут полезны и нужны быть: как стоять, итти, поклониться, поворотиться»; **любопытные или тщетные** – науки, которые «ни настоящей, ни будущей пользы в себе не имеют» – астрология, из которой хотят будущее «от стояния планет и звезд познавать», «физиогномия, или лицезнание», что по сочинению лица и морщинам предсказывают судьбу, «хиромантия, что по чертам или морщинам рук жизнь и случаи человека разуместь тщатся», наука алхимия, или делание золота; **вредные** – это науки, которые проповедают разного рода колдуны, оракулы, кликуши, занимающиеся «волхвованием», «ворожбой», «колдунством»: некромантия, аэромантия, пиромантия, гидромантия; геомантия, провешание, что «из сновидений, встречи, полета и крик птиц, бегания зверей щастие и нещастие хотят разуместь», «ворожба»; заговоры и привороты, чернокнижество. Последние он определяет как «обман и суеверие», «эти науки ничего совершенного и полезного в себе не имеют и других обманывают», поэтому носители этих знаний «неизбежно заслуживают телесного наказания» [1, с. 89–93].

Особое внимание уделено в «Размышлении...» **изучению родного языка**. Его волнует прежде всего проблемы его чистоты и сохранения. Многие народы, говорит Татищев, погубили свой язык, говорят на чужом, «отродием славенским имянуются» [1, с. 96]. Татищев приводит примеры необходимых, на его взгляд, не совсем нужных слов, которые заимствованы из других языков. Основным критерий включения новых слов в язык вполне разумен – есть или нет в нем аналоги – «на что б нужно нам чужие слова употреблять, когда своего языка разуместь можем» [1, с. 91].

Однако здесь же он предупреждает, что «нелишне знать **иностранные языки**» и подробно расписывает кому, в зависимости от профессии, сословия и места жительства, нужно те или иные языки изучать (еврейский, латынь, греческий, немецкий, французский, персидский, китайский, монгольский, татарский, турецкий и т. д.).

Имея немалые полномочия как государственный деятель, начальник горных заводов на Урале, губернатор Астраханского края, Татищев не мог не

столкнуться с национальным вопросом, болезненным и для России XVIII века. Имея целью освоение земель за Уралом, укрепление границ, привлечение других народов и народностей в экономику России, Татищев проводил политику веротерпимости, ненасилия по отношению к башкирам, татарам, калмыкам, выступал в поддержку армян. Он не только пытался снять социальное напряжение, возникающие из-за незнания особенностей культуры других народов, их традиций, быта, языка, веры, но и старался приобщить эти народы к русской культуре. Понимая, что приобщение к чужой культуре лучше начинать с детства, он открывает в Самаре первую в России татаро-калмыцкую школу. Во время волнений башкир на Южном Урале в 1724 г. предлагает взять на обучение лучших детей мурз, обучать их русскому языку, приобщать к русской культуре. Пишет о том, что всем, кто живет рядом или в пограничных зонах с другими народами, необходимо изучать язык соседей, особенности их жизни, их историю. Татищев впервые провел классификацию народностей и племен России, наметил планы издания словарей, сам изучал угро-финские и тюркские языки. Он понимал, что в интересах единого государства необходимо проводить политику, направленную на долговременные отношения народов, проживающих рядом. В основе этой деятельности и этой политики лежат идеи, которые сегодня могут быть названы идеями **национальной толерантности**.

Настаивая на укреплении вековых духовных традиций русской культуры, просвещения и веры, Татищев утверждал основы государственности. Проект построения широкой системы образования разрабатывался им в русле политики просвещенного абсолютизма. А без приоритета знаний и науки, фундамент которых составляли вера и нравственность, Россия не могла выходить на передовые рубежи и соперничать с западными странами. Это актуально и для сегодняшней России – в ситуации отсутствия государственной идеологии, размытых нравственных норм и ценностей и искаженно понимаемых свобод.

Литература

1. Татищев В. Н. Избранные произведения. – Л., 1979.
3. Татищев. В. Н. Записки. Письма. 1717–1750 гг. – М., 1990.

ДИСКУССИИ

СИНЕРГЕТИКА В ОБРАЗОВАНИИ*

СИНЕРГЕТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

В. Э. Штейнберг

Статья М. Г. и В. А. Гапонцевых и В. А. Федорова «*Применение идеологии синергетики к формированию содержания непрерывного естественно-научного образования*» (Образование и наука. – 2004. – № 6) помимо несомненной актуальности обладает еще и прогностической ценностью, так как научные основания педагогики до сих пор не отделены от эмпирических, не обладают достаточной формализацией, недостаточно опираются на предельные (антропоцентристские) основания. Отчасти это объясняется объективными причинами: педагогика по сути – интегративная наука о человеке, который отличается многомерностью, как и его социальный опыт. Она постоянно пополняется новыми данными по мере исследований.

Следуя идее авторов статьи, необходимо предположить, что синергетический подход в случае успешного освоения должен быть распространен не только на содержание образования, но и на технологию обучения. В совершенствовании нуждается и методология педагогических исследований, для которых характерна ограниченная практическая применимость результатов, например, при изучении и последующих попытках совершенствования передового педагогического опыта. Если логика развития процессов самоорганизации знаний достаточно объективна и независима от человека (например, закон Ома ни разу не переписывался со времени его открытия), то в технологиях обучения необходим учет принципов антропоцентризма, в том числе многомерности человека и его социального опыта. Как верно указывают авторы, педагогику следует отнести к наукам, объект и предмет которых характеризуются, прежде всего, процессами информационных обменов, но парадокс как раз и заключается в том, что микротехнологии переработки, усвоения и применения знаний в течение длительного периода не разрабатывались.

В результатах выполненных исследований дидактической многомерной технологии [1] находят подтверждение ряд положений статьи, на которых целесообразно остановиться. Так, при поиске новых дидактических решений совершенствования подготовки учителей, при моделировании содержания гуманитарных дисциплин истории и обществоведения, мы также пришли к идее

* Начало дискуссии в № 6 за прошлый год.

«сквозной линии»: практика показала эффективность идеи сквозного проектирования «от реферата – через СРС, КРС и курсовой проект – к дипломному проекту», при котором студентом выбирается значимая тема и под руководством преподавателя разрабатывается поэтапно, с постепенным углублением, благодаря чему формируются крайне важные в профессиональном плане умения проектного подхода в подготовительной и творческой деятельности. Практика также показала целесообразность использования сквозных логико-смысловых моделей разделов учебного предмета, в которых логическая структура содержания представлена в инвариантной форме, но развертывается с различной глубиной для различных звеньев общеобразовательной школы [2].

Наши исследования показали, что усложнение структуры и функций мышления, появление взаимодополняющих функциональных компонентов мышления явилось реакцией на возрастающее информационное давление внешней среды на человека. То есть представляет собой проявление синергетических процессов, сформировавших внешний и внутренний планы мышления и деятельности, механизм межполушарного диалога, специализацию сигнальных систем, полушарий головного мозга и т. д. Очевидно, что данные особенности механизмов мышления человека должны быть положены в основу создаваемых адекватных дидактических средств.

Для этого, как упоминалось, необходимо совершенствование методологии педагогических исследований, а именно: применение нового инструмента анализа малых временных интервалов, создания новых педагогических идей и решений. Такой метод дополнит методы анализа больших временных интервалов [3], позволит выявлять и разрешать возникающие противоречия в развитии педагогических объектов, прогнозировать реконструкцию педагогических объектов в определенной системе координат. Создание нового метода анализа также можно будет интерпретировать как «методологическую реакцию» на ограниченность применяемых методов исследования, а создание логико-смысловых моделей (ЛСМ) представления знаний на естественном языке, выполняющих функции дидактических инструментов [4], является, по нашему мнению, «технологической реакцией» на нетехнологичность традиционных методик обучения, в которых преобладают вербализм и монологичность, систематически возникают зоны дидактического риска [5]. Логико-смысловые модели представляют собой, по сути, феномен универсальной самоорганизации знаний аналитико-модельного типа на естественном языке, а фрактальные свойства моделей отражают синергетический характер их организации. Однако адекватная графическая реализация моделей была найдена лишь благодаря учету антропоцентрических факторов: психофизиологическим особенностям ориентации человека в материальных и абстрактных (смысловых) пространствах [6], а также социокультурному опыту отражения действительности в культовых знаках и символах, геральдике и различных календарях [7].

Попытки применения идеологии синергетики представляются, таким образом, весьма продуктивными, они могут придать значительный импульс развитию педагогики, которая переживает нелегкие времена в своем развитии на этапе технологизации.

Литература

1. Штейнберг В. Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. – М.: Народное образование, 2002.
2. Михеева Г. Е. Проектно-технологическая деятельность в преподавании обществознания (Гимназия № 1, г. Стерлитамак, опыт работы кафедры общественных наук) // Библиотечка инноватики и технологизации образования (Серия «Образовательные технологии – проектирование и реализация» Вып. 7). – Уфа: БИРО-БГПУ, 2001.
3. Равкин З. И. Современные проблемы историко-педагогических исследований // Педагогика. – 1994. – № 1.
4. Штейнберг В. Э., Шурупов А. Ю. Инварианты знаний для общего и профессионального образования на основе дидактических многомерных инструментов // Образование и наука. – 2002. – № 5. – С. 150–163.
5. Штейнберг В. Э. О понятии «зона дидактического риска» // Образование и наука. – 2002 – № 6. – С. 175–178.
6. Штейнберг В. Э., Манько Н. Н. Пространственный когнитивно-динамический инвариант ориентации человека в материальных и абстрактных (смысловых) пространствах // Прикладная психология и логопедия. – 2004 – № 4. С. 3–9.
7. Штейнберг В. Э., Манько Н. Н. Этнокультурные основания современных дидактических инструментов // Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып. III. – 2004. – С. 242–247.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА: ВЫБОР НАПРАВЛЕНИЯ*

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОНЦЕПЦИЙ (размышляя над статьей А. В. Сиволапова)

**В. Г. Рындак,
И. В. Луговая**

Школа как социальный институт всегда играла особую роль в воспитании молодого поколения. Однако сегодня школа в сознании многих (прежде всего родителей и учащихся) перестала быть центром воспитания и утратила былой общественный статус; базисными становятся институты, экономически ориентированные на формирование индивида как субъекта «общества потребления», характерными чертами которого являются индивидуализм и меркантильность.

Тем не менее специалисты, что, впрочем, вполне естественно, именно со школой связывают перспективу возрождения духовности и страны. И здесь воспитательная составляющая образовательной политики выходит на первый план.

Усиливающаяся международная экономическая конкуренция актуализирует потребность в компетентной, обладающей творческим мышлением, личности. Соответственно все более актуальной задачей процесса обучения становится не только повышение уровня интеллектуального развития учащихся, но и формирование индивидуальных ценностных систем – нравственной позиции, или духовной ориентации.

Собственно знания ценностно нейтральны: они могут быть обращены как во благо, так и во вред человеку и человечеству. Между тем отношение индивида к знаниям ценностно нейтральным не является, так как знание имеет индивидуально-адаптивный характер. Поэтому, в конечном счете, именно духовные ценности определяют характер использования знаний и, следовательно, вектор общественного развития.

Таким образом, целью образования становится формирование личности с развитым интеллектуальным и нравственным потенциалом, способной осуществлять свободный и социально ответственный выбор.

Мы согласны со многими положениями, высказанными А. В. Сиволаповым.

* Начало дискуссии в № 6 за прошлый год.

Как и автор, мы не видим необходимости увеличивать количество «воспитательных» учебных предметов, поскольку это неизбежно ведет к увеличению нагрузки учащегося, снижению мотивации, эмоциональной усталости и пр. Полагаем необходимым использовать потенциал уже преподающихся предметов гуманитарного цикла. Например, изучение декабристского движения в курсе истории содержит в себе необходимость исторически конкретной нравственной оценки, ибо речь идет о социальных отношениях.

Таким образом, гуманитарное образование дает возможность полноценного включения учащегося в социальную жизнь общества, образовательный потенциал гуманитарных текстов состоит в их возможности расширить горизонты индивидуального самосознания.

На наш взгляд, литература может оказывать большое воспитательное воздействие, однако имеющийся воспитательный потенциал не в полной мере используется в современной российской школе. Косвенным подтверждением этого являются критерии оценок, выставляемых педагогом – ценностной компоненты в них нет. Кроме того, воспитательный эффект является лишь «побочным» эффектом гуманитарного образования: целенаправленно педагогом не организуется, не мотивируется, не контролируется, т. е. не управляется.

Мы согласны с А. В. Сиволаповым в том, что «...некритическое заимствование зарубежного опыта под нажимом серьезных глобализационных процессов может привести к потере национальной образовательной системой уже существующих и получивших мировое признание педагогических достижений».

В условиях глобализации российским реформаторам необходимо задуматься, для жизни в каком государстве они воспитывают своих граждан, и выработать соответствующую стратегию в области образования...».

Безусловно, отечественная педагогика – теория и практика российского и советского образования – накопила ценный опыт реализации воспитательных задач. Особо значимым представляется то, что были четко определены прогнозируемые результаты (воспитательные цели) образовательного процесса, разработаны адекватные формы и методы работы. Нет серьезных оснований для ориентации на европейские или североамериканскую модели воспитания ни в плане содержания, ни в плане воспитательных технологий. Что действительно школа ждет от государства в первую очередь, так это формулировки базового социального воспитательного заказа, т. е. определения системы фундаментальных ценностей, качеств личности для каждого этапа образования (начальная, основная и средняя школа). Причем это должны быть именно базовые ценности (толерантность, порядочность, милосердие, культурная самоидентификация), поскольку унифицированный заказ в современных условиях неактуален.

Однако многие положения, высказываемые А. В. Сиволаповым, декларативны и не аргументированы. В частности, неясно, на чем основаны следующие положения:

«В современном японском обществе ценятся не столько глубоко образованные профессионалы, сколько люди с широким общим образованием, хорошо воспитанные, готовые к сотрудничеству с окружающими и коллегами»;

«В контексте российской системы воспитания диаметрально меняется оценка таких нравственных понятий, как алчность, агрессивность, эгоизм, завышенное самомнение, в условиях рыночных отношений обретающих статус позитивных качеств личности».

Относительно первого положения отметим, что достижения японской экономики базируются именно на высоком профессионализме, традиционно целенаправленно культивируемых готовности и способности к сотрудничеству.

В контексте процитированного можно сделать вывод: именно педагоги формируют такие качества личности, как алчность и др., что, естественно, не соответствует действительности.

Автор высоко оценивает и потому предлагает ориентироваться на воспитательные концепции Японии, Китая. Однако он не дает анализа эффективности указанных концепций – не выделяет цели, базовые системы ценностей и результаты прежних и новых воспитательных концепций. Крайне неудачен пример о китайских ученых, возвращающихся после получения образования и прохождении стажировок на родину. Очевидно, что возвращаются они не вследствие высокого уровня патриотического воспитания, а прежде всего потому, что созданы соответствующие экономические и социальные условия их деятельности.

Нельзя согласиться с противопоставлениями, которые делает автор относительно некоторых понятий и положений. Так, философия прагматизма, предпринимательские и лидерские качества противопоставляются некой, нечетко определенной автором, совокупности качеств, определяемых как действительно нравственные.

Удивляет категоричность многих утверждений. Так, например, автор пишет, что *«...воспитание предпринимательских качеств у школьников под воздействием рыночной экономики будет, так или иначе, являться причиной обострения противоречий, связанных с проблемами индивидуализма, при которых психологический и духовный мир человека будет отодвигаться на периферию общественной жизни, а социальные институты – обезличиваться».*

Следует отметить, во-первых, что не существует общепризнанной совокупности предпринимательских качеств. Во-вторых, автор априори относит предпринимательство к «бездуховной» социальной категории. Избегая обобщений и не идеализируя предпринимателей, заметим, что многих из них отличает готовность принимать на себя персональную ответственность за принимаемые решения.

В целом разделяя положительную оценку автора советской воспитательной системы, тем не менее отметим существенный, на наш взгляд, момент. Очевидно, что нравственным «героем нашего времени» объективно будет иной социальный тип. Каждому определенному этапу развития общества соответствует своя система ценностей, и поэтому упрекать образование в стремлении содействовать социальной адаптации учащегося – значит лишить школу социального смысла существования.

СТРАТЕГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

УДК 331.5:377
ББК 4582.4 + 444

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

А. Б. Франц

Ключевые слова: профессиональное образование; мировой рынок труда; аутсорсинг.

Резюме: Статья посвящена стратегии развития профессионального образования, обеспечивающей выход российского населения на мировые рынки квалифицированного труда. Основная мысль статьи заключается в следующем: глобализация рынков квалифицированного труда в сочетании с бумом аутсорсинга создает возможность достаточно массового выхода на эти рынки в режиме удаленного доступа. Стратегическая задача системы профессионального образования – обеспечить информационно-образовательную подготовку такой работы.

1. Социология образования: фундаментальное ограничение

Прогнозные исследования в сфере регионального образования неизбежно замыкаются на конъюнктуру региональных рынков труда. Основной вопрос к исследованиям такого рода: какова номенклатура (качество и количество) специалистов, востребуемых экономикой в прогнозируемый период?

Несмотря на очевидную внутреннюю логику, такая постановка вопроса несет в себе одно фундаментальное ограничение, а именно – крайнюю узость российских региональных рынков труда.

Как обмолвилась в свое время М. Тэтчер, в России экономически оправдано существование не более 50 миллионов человек. Последние годы эту циф-

ру – «не для широкой публики» – повторяют достаточно высокопоставленные деятели и в политической, и в хозяйственной сферах.

В самом деле, много ли в стране отраслей, активно развивающихся и, соответственно, воспроизводящих свой кадровый потенциал?

Нефтегазовый сектор, добыча и переработка минерального сырья, энергетика, цветная и черная металлургия, лесной комплекс, пищевая промышленность, автомобильная промышленность (до тех пор пока защищена высокими тарифами на импорт поддержанных иномарок), строительство, оружейный комплекс. По большому счету – все.

Мультипликаторы занятости добавляют сюда, с одной стороны, ряд сегментов в машиностроении (энергетическое машиностроение, производство нефтегазового оборудования, транспортное машиностроение и т. д.), с другой – определенное количество рабочих мест в сфере услуг и социальной сфере. Плюс, естественно, весь спектр промышленного и торгово-финансового сервиса. Так в общей сложности «экономически оправданный» рынок труда для 50 млн человек (это – вместе с чадами и домочадцами) и набирается.

Разумеется, это – очень грубое описание ситуации. Реальность намного сложнее. Но базовый тренд, полагаем, зафиксирован верно. Минерально-сырьевая специализация страны создает достаточно ограниченный (и качественно, и количественно) перечень рынков труда.

Выходов два. Либо ужимать сферу образования до реальных потребностей колониального хозяйства. Либо же выходить за рамки российских рынков труда и именно к этому привязывать систему профессиональной подготовки и переподготовки кадров.

За полной моральной неприемлемостью первого варианта обсудим перспективы реализации второго.

2. Рынок квалифицированного труда: императивы глобализации

Вслед за финансовыми и товарными рынками в процессы глобализации втягивается и рынок труда. В обозримой перспективе процветать будут лишь те региональные сообщества, которые сумеют отстроить эффективную систему выхода на мировые рынки высококвалифицированного труда. И отвечающую этой стратегии систему образования.

Первопроходцем в этом деле стала Индия. 20 лет назад американская *General Electric* доверила индийским специалистам написание программ для ряда своих компаний. Именно так зародился массовый феномен «офшорного программирования». То есть впервые сформировалась система производства информационного продукта под заказ компаний, находящихся за тысячи километров от разработчиков.

За последнее десятилетие XX в. объем продаж программного обеспечения вырос в Индии со \$120 млн до \$4 млрд в год. В 2002 г. экспорт программ составил уже \$8 млрд. В 2003 г. он составил по разным оценкам от \$9,5 до \$11,5 млрд. А к 2008 г., по прогнозам специалистов индийской государственной

программы поддержки высоких технологий (*National Task Force on Information Technology and Software Development*), годовой экспорт ПО увеличится до \$50 млрд. Средняя скорость роста составляет здесь около 50% в год [2].

По данным исследований компании *Sand Hill Group* [3] в 2003 г. около 60% американских производителей программного обеспечения разместили часть своих проектов за рубежом. Прежде всего в Индии, а также на Филиппинах, в Китае, странах Восточной Европы, в том числе и в России. И в перспективе этот процесс интернационализации производства информационного продукта будет только нарастать.

Мировой рынок офшорного программирования огромен уже сейчас, и в дальнейшем он будет только расти. Если в 2000 г. он оценивался в \$12 млрд, то в 2003 г. его объем был зафиксирован уже на уровне \$20 млрд, а к 2007 г., по прогнозам экспертов, он достигнет \$100 млрд. При таком объеме места на рынке, в принципе, может хватить всем.

Более того, офшорное программирование – лишь первая ступень выхода регионов и стран на мировой рынок труда. Следующая ступень – формирование в самых различных регионах планеты бэк-офисов крупных и средних корпораций. Сегодня этот процесс находится лишь в самом начале. Однако примеры размещения бэк-офисов крупнейших мировых компаний в Индии, странах Юго-Восточной Азии, Китае уже есть (табл. 1) [1].

Таблица 1

Бэк-офисы западных компаний в развивающихся странах

Компания	Страна и число сотрудников	Тип работ
<i>Accenture</i>	Филиппины, 2000	Бухгалтерия, программное обеспечение, администрирование офисной сети
<i>Conseco</i>	Индия, 1700	Обработка страховых исков
<i>Delta Air Lines</i>	Индия, Филиппины, 6000	Бронирование авиабилетов, удаленный сервис для пассажиров
<i>Fluor</i>	Филиппины, 700	Архитектурные проекты
<i>General Electric</i>	Индия, 20 000	Финансы, ИТ-поддержка, исследовательские работы
<i>HSBC</i>	Индия, Китай, 4000	Обработка операций по кредитным карточкам
<i>Intel</i>	Индия, 3000	Разработка ЧИПов, техническая поддержка
<i>Microsoft</i>	Индия, Китай, 500	Программное обеспечение, ИТ-поддержка
<i>Oracle</i>	Индия, 4 000	Программное обеспечение, бухгалтерия, сервисное обслуживание клиентов
<i>Phillips</i>	Китай, 700	Инженерные разработки
<i>Procter and Gable</i>	Филиппины, 650 Китай, 150	Техническая поддержка, бухгалтерия

По оценкам ряда консалтинговых компаний, в следующие 2 года как минимум 40% из рейтинга 1000 ведущих компаний США будут иметь по крайней мере один пилотный проект подобного рода в зарубежных странах. Масштабный же аутсорсинг рабочих мест ожидается не раньше 2010 г., когда требования к квалифицированному труду будут в значительной степени стандартизованы.

В результате прогнозируется, что к 2015 г. только США избавятся от 3,3 млн квалифицированных рабочих мест (а это \$136 млрд в пересчете на заработные платы) в пользу развивающихся стран. Схожая тенденция имеет место в Европе и Японии.

Уже сегодня намечается и страновая специализация на рынке ИТ-аутсорсинга. Ее некоторые черты отображены в табл. 2.

Таблица 2

Страновая специализация на рынке ИТ-аутсорсинга

Страна	Базовые направления ИТ-аутсорсинга
Индия	ИТ-услуги, разработка ЧИПов, администрирование офисных сетей, телефонные центры
Китай	Разработка ИТ-продуктов для лидеров электронного сектора, дизайн компьютерного оборудования, сопровождающее программное обеспечение. В прибрежных районах – аутсорсинговые центры телефонной связи с Японией и Южной Кореей
Южная Африка	Аутсорсинговые телефонные центры для европейских компаний
Филиппины	Бухгалтерский аутсорсинг, графический дизайн, разработка ИТ-продуктов
Восточная Европа (Венгрия, Польша, Чехия, Румыния, Болгария)	ИТ-мастерские в основном для американских, индийских и немецких компаний
Мексика	Инженерный аутсорсинг для американских компаний
Коста-Рика	Телефонный аутсорсинг для испаноговорящих потребителей в США и Европе

Рынок услуг, потребляемых мировыми компаниями в аутсорсинговом режиме, растет невиданными темпами. Причем как в количественном, так и в качественном выражении. Если раньше это были в основном разработки программных продуктов, то теперь к этому добавляются вполне традиционные сервисы, исполняемые в удаленном режиме.

Бухгалтерия, документооборот, телефония, логистика, инжиниринг, дизайн, архитектура – вот лишь малая часть того, что находится сегодня на ми-

ровом рынке труда в режиме «общего доступа». Это те работы, что могут быть осуществлены из любой точки земного шара. А значит и из трудоизбыточных регионов России. Но для этого необходим целый комплекс мероприятий, одним из блоков которого и должна стать СООТВЕТСТВУЮЩАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ.

3. Россия: кому это выгодно?

В конце мая 2004 г. на встрече с призерами студенческого чемпионата мира по программированию Владимир Путин назвал экспорт информационных технологий механизмом защиты от утечки мозгов за рубеж, и эта работа должна вестись при определенной господдержке.

Концепция такой господдержки разрабатывается в управлении Минсвязи по координации федеральной программы «Электронная Россия». Однако едва ли стоит уповать лишь на усилия федеральных чиновников. Ведь, как показывает опыт, реальные усилия прилагает лишь тот, чьи интересы действительно требуют продвижения проекта. Так кому же выгодно осуществление проектов высокотехнологического аутсорсинга в России?

Как ни неожиданно это звучит, первые места в списке наиболее заинтересованных субъектов занимают крупные российские сырьевые корпорации. Правда, не все из них еще об этом знают. Однако понимание ситуации и у них не за горами.

Итак, в чем здесь дело?

Суть объективной заинтересованности сырьевых монополистов проста. Первое: создание высокотехнологических «дочек» позволяет диверсифицировать промышленные активы, что всегда находится в сфере интересов любой крупной монопроизводственной корпорации.

И второе. Производственные предприятия российских сырьевиков – это, как правило, градообразующие предприятия. Со всем сопутствующим букетом трудоизбыточности и повышенного социального давления на предприятие. Создание новых бизнесов, обеспечивающих дополнительные рабочие места и берущих на себя часть нагрузки по формированию муниципальной казны, – в интересах стратегически мыслящих лидеров сырьевых бизнесов.

Отдельные попытки реализации подобных российских проектов уже были. Так, в 1998 г. началась реализация совместного проекта ряда металлургических компаний по созданию фабрики офшорного программирования в Новосибирске. За два последующих года в *SibIT* – их совместную «дочку» – было вложено более \$20 млн. Правда, затем значительная доля средств была выведена инвесторами, и дальнейшая судьба проекта сейчас достаточна туманна. Столь же неясны на сегодняшний день рыночные перспективы и дочерней ИТ-компании ЮКОСА – «Сибинтек», которая пока особых успехов на внешнем рынке также не добилась.

Однако, как показывает мировой опыт, сам принцип создания компаниями индустриального и сырьевого сектора высокотехнологических «дочек»

весьма эффективный способ выхода на соответствующие рынки. Скажем, индийская компания *Tata* занимается семью видами бизнеса – от финансового и гостиничного до производства металлов и автомобилей. В состав корпорации входит более 80 компаний. Так вот, одна из «ИТ-дочек» – *Tata Infotech Limited*, занимающаяся автоматизацией предприятий, была создана еще в 1977 г., задолго до офшорного бума в Индии. Сегодня это один из ведущих игроков на рынке автоматизированных систем управления.

Другая «дочка» – *Tata Consultancy Services* – специализируется на консалтинге и заказных разработках, имеет офисы в 24 странах, 18 тыс. сотрудников. Ее заказчиками являются *Ford*, *General Electric*, *Lusent Technologies* и другие западные гиганты. В прошлом финансовом году эта «дочка» заработала \$689 млн. Но ИТ-направление стало прибыльным только благодаря изначальной финансовой и организационной поддержке материнской компании.

Убежден, что подобный путь неизбежно придется пройти крупнейшим российским нефтегазовым корпорациям. Ведь они давно уже стоят перед нелегким выбором. Сегодня он представлен всего двумя вариантами. Или продолжать финансировать трудоизбыточные города сибирского Севера. Или начинать финансировать массовую миграцию избыточного населения в другие регионы России.

Так не разумнее ли рассмотреть и третий вариант? А именно – инвестирование значительной части расходуемых средств на программы вхождения избыточного населения монопроизводственных городов (прежде всего молодежи) в мировые рынки труда?

4. Стратегия экспансии: новые принципы подготовки кадров

Возвратимся к заявленной теме – стратегической перспективе развития профессионального образования. Основной тезис настоящей статьи заключается в следующем: *стратегическая перспектива развития профессионального образования в российских регионах связана, в том числе, и с программами вывода значительной части населения на мировые рынки высококвалифицированного труда.*

Зададим вопрос: а готова ли современная система профессионального образования к учебно-методическому обеспечению подобного рода экспансии? Содержательно – скорее «да», чем «нет». Организационно и идеологически – скорее «нет», чем «да».

Дело в том, что структурно современное российское профессиональное образование является наследием индустриальной эпохи. А именно: массовое производство стандартизированных специалистов для массового промышленного производства. Структура и стандарты специальностей которого – что принципиально важно – изменяются достаточно медленно. Шаг изменений измеряется десятками лет.

В постиндустриальном мире ситуация принципиально иная. Тают рынки массового производства. Их место занимают пусть и достаточно масштабные,

но все же локальные бизнес-проекты, каждый из которых требует набора специалистов, количественно и качественно «заточенных» именно под данный конкретный проект.

Предположим, у некоей компании формируется бизнес-проект по созданию центра телефонии на 2000 операторов по обслуживанию японоговорящих клиентов. Срок запуска проекта – 2 года. В таком случае задача учреждений профессионального образования – подготовка не вообще специалистов связи и даже не вообще телефонных операторов, а подготовка контингента в 2000 человек со свободным японским, с навыками разговорного японского этикета и отработанными умениями в том секторе телефонии, на который нацелен данный бизнес-проект. И все это за два года.

Понятно, что данный пример надуман и намеренно утрирует ситуацию. Однако он опять-таки фиксирует тренд. То направление, в сторону которого обязано дрейфовать профессиональное образование, чтобы быть эффективным, чтобы быть востребованным, чтобы решать не «свои задачи», а задачи своего клиента. Это направление – к **проектному принципу** организации профессионального образования.

В такой ситуации у учреждения профессионального образования – при сохранении учебно-методического функционала – многократно увеличивается объем диспетчерских функций. Это ж надо найти в стране (или за ее пределами) необходимое число преподавателей японского языка и этикета. Да еще специалистов в той области телефонии, на которую нацелен обслуживаемый бизнес-проект. Да найти абитуриентов – желательно с начальными знаниями японского или, в крайнем случае, с высокой способностью к усвоению языков... Да организовать все это в русле учебного процесса.

Трудно? Да. Непривычно? Безусловно! Но это единственное направление, в котором придется двигаться системе профессионального образования. Проектный принцип организации системы профессионального образования, дополненный системой постоянно действующей переподготовки кадров, – вот пропуск в постиндустриальное будущее профессионального образования.

Заключение

И последнее. С ориентацией на мировой рынок труда предстоит измениться и самой номенклатуре профессиональных учебных заведений. Ведь мировая экономика – это экономика обслуживания. Валовый продукт, создаваемый в промышленном, торговом и бытовом сервисе, давно уже перешагнул за 60% от величины мирового валового продукта.

Клерк, а не рабочий является сегодня наиболее массовой трудовой единицей. Офис, а не цех стал местом создания основных стоимостей. А это означает простую вещь: выход на мировые рынки труда потребует еще и серьезной корректировки самой номенклатуры образовательных учреждений в сфере профессионального образования.

Это очень большая и очень непривычная работа. Но ее все равно придется делать, двигаясь в рамках открытой экономики. Единственный конструктивный способ ее избежать – это опустить над страной «железный занавес». И тогда можно будет обсуждать императивы профессионального образования уже в структуре закрытой экономики.

Но это – тема совсем другой статьи.

Литература

1. Дорошенко Л. Тенденции на глобальном рынке услуг // Мировые дискуссии: Информационно-аналитический журнал. – 2003. – 3 февраля. – Режим доступа: <http://www.wdi.ru/default.php?art=66327780&rub=143818>.

2. Офшорное программирование – будущее для России? // Библиотека ресурсов интернет индустрии. – Режим доступа: http://www.i2r.ru/static/314/out_16479.shtml.

3. Sand Hill Group. The Roadmap of Offshore Success. Strategies and Best Practices for Enterprise Software Companies // Sand Hill.com: Business Strategy for Software Executives. – Режим доступа: http://www.sandhill.com/enterprise_research_offshoring.htm.

АУТСОРСИНГ: СТРАТЕГИЯ ИЛИ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ?

В. Б. Полуянов

Точка зрения А. Б. Франца (статья «Профессиональное образование в стратегической перспективе») – вывод части населения РФ на мировые рынки высококвалифицированного труда – безусловно имеет право на существование, отражает один из возможных, но не единственный и не самый актуальный путь развития отечественной системы профессионального образования. Более того, следуя логике рассуждений автора, можно прийти и к другим выводам, плачевным именно для развития системы профессионального образования (ПО). Попробуем разобраться, сохранив авторскую структуру изложения.

1. Социология образования: фундаментальное ограничение

В этом разделе статьи у автора три довода:

- в России мало активно развивающихся отраслей экономики;
- минерально-сырьевая специализация страны создает достаточно ограниченный перечень рынков труда;
- в России экономически оправдано существование не более 50 млн человек [М. Тэтчер].

Поэтому систему профессиональной подготовки и переподготовки кадров надо ориентировать на обслуживание зарубежных рынков труда (кстати, непонятно, а что делать системе *профессионального образования?*).

С первыми двумя доводами нельзя не согласиться. Я не знаю контекста «обмолвки» М. Тэтчер, но смею предположить, что данное утверждение «родилось» из сопоставления уровня производительности труда. По оценкам западных экспертов во время ее премьерства российский уровень производительности труда составлял порядка 30% от уровня США. То есть российский ВВП при сопоставимой производительности могла производить треть населения. Следуя этой логике, сегодня Т. Блэр должен «обмолвиться» о востребованности уже 30 млн человек. Однако это не значит, что национальная экономика при существующей производительности труда использует «рекомендуемое» представителями «Даунинг стрит» количество работников. Экономика функционирует, и в ней задействована основная масса трудоспособного населения РФ. Правда, трудится эта масса, в целом, неэффективно.

Отметим еще две реалии сегодняшнего дня: катастрофическое «старение» персонала практически во всех отраслях и нарастающий импорт иностранных специалистов.

И что же в итоге получается? Привязка подготовки кадров к иностранным рынкам труда автоматически ведет к «оголению» отечественного рынка труда, стагнации и затем деградации национальной экономики.

Выход один и банальный. Обеспечивать экономику высококвалифицированными кадрами, способными: а) конкурировать с иностранными специалистами; б) обеспечивать рост производительности труда. Это, в свою очередь, повлечет развитие экономики и, соответственно, увеличение емкости рынка труда.

Тогда «избыточность населения» РФ превращается из «фундаментального ограничения» в стратегический потенциал, оперировать с которым должна система ПО.

2. Рынок квалифицированного труда: императивы глобализации

Основной тезис этого раздела статьи заключается в следующем. Для процветания региональных сообществ система образования должна обеспечить потенциал своих выпускников для выхода на мировые рынки высококвалифицированного труда, в основном, за счет аутсорсинга рабочих мест. Тезис иллюстрируется серией ярких примеров, анализ которых позволяет высказать ряд замечаний.

1. По поводу феномен «офшорного программирования», первопроходцем которого стала Индия. Во-первых, не следует забывать, что «заказ в страну» индийские ученые, работающие на Западе» (вероятно, РФ еще не скоро дождется подобного лобби), а во-вторых, судя по приведенным цифрам, даже в 2007 г. 50% этого рынка будет занимать Индия. Поэтому, в принципе, места на рынке может хватить и не всем.

2. Аутсорсинг предполагает создание рабочих мест в РФ для продвижения товаров и услуг зарубежных компаний, конкурирующих с отечественными.

3. Продвигать зарубежные товары будут высококвалифицированные специалисты, подготовленные в основном за счет *государственной* системы ПО в ущерб национальной экономике, следовательно, в качестве «заказчика» *государственной* системы ПО будут выступать зарубежные компании, которые только за предоставление рабочих мест еще и получают доход от реализации своей продукции.

4. Намечающаяся страновая специализация на рынке ИТ-аутсорсинга повлечет, вероятно, специализацию ПО стран, ориентирующихся на аутсорсинг. А интересы национальной экономики РФ?

В результате по-прежнему остаются открытыми вопросы: а каково должно быть соотношение интересов, а следовательно, и стратегий: государства, национальной экономики, системы ПО, региональных сообществ, зарубежных компаний и, наконец, учащихся? Каковы возможные механизмы и критерии достижения консенсуса? Ибо императивы аутсорсинга, если взять последний в качестве основы развития системы ПО, неизбежно приведут РФ к роли официанта, обслуживающего «чужие» глобализационные процессы.

3. Россия: кому это выгодно?

Нельзя не согласиться с выводом А. Б. Франца о том, что аутсорсинг как технологий, так и рабочих мест выгоден прежде всего крупным компаниям. Однако и в том и в другом случаях компания продвигает на рынок *свой* товар и увеличивает *свою* прибыль, повышая эффективность *собственного* производства. Поэтому естественно стремление отечественных компаний к ликвидации нерентабельных производств, и прежде всего связанных с функциями градообразования (что сейчас повсеместно наблюдается в РФ). Отсюда маловероятно «инвестирование» компаниями «значительной части расходуемых средств на программы вхождения избыточного населения монопроизводственных городов (прежде всего – молодежи) в мировые рынки труда» (А. Франц). Особенно, если рабочие места будут предлагать конкуренты компании.

Тогда как быть с молодежью и ее ПО? Ведь это выгодно региональному сообществу, а значит, может принести выгоду государству.

Складывается парадоксальная рыночная ситуация. Государственная и муниципальные системы ПО за счет своих бюджетов «производят» товар (выпускников), который «бесплатно» приобретается хозяйствующими субъектами. Дальнейшее «потребление товара» сопровождается возвратом преимущественно индивидуальных инвестиций в ПО, а не государственных и не муниципальных. А где взять средства на развитие ПО и, в том числе, на реализацию программ вывода части населения на мировые рынки высококвалифицированного труда?

Вероятно, можно создать механизм возмещения хозяйствующими субъектами затрат системы ПО на создание и реализацию образовательных услуг.

(Например, по аналогии с ГИФО ввести в действие «государственные именные обязательства на трудоустройство» выпускника профессионального образовательного учреждения. Цена обязательства будет определяться подтвержденной квалификацией выпускника и выплачиваться работодателем. В этом случае еще и значительно упростится и механизм формирования государственного задания на ПО.) Безусловно, значительная часть данного возмещения должна «оседать» в профессиональном образовательном учреждении, у которого появится оперативный ресурс для диверсификации как содержания, так и номенклатуры реализуемых услуг. А это, в свою очередь, будет способствовать гармонизации занятости населения. И вот это будет выгодно всем.

4. Стратегия экспансии: новые принципы подготовки кадров

И здесь опять нельзя не согласиться с тезисом автора статьи о том, что реализация высокотехнологического аутсорсинга должна быть предусмотрена в стратегической перспективе развития системы ПО РФ.

Однако предлагаемый автором проектный принцип организации ПО и его реализация на разных уровнях управления вызывает ряд вопросов.

Использование проектного принципа на уровне системы ПО (даже региональной) в конечном итоге приведет к ликвидации системы как таковой. А его применение на уровне образовательного учреждения вполне возможно и давно используется (матричная организационная структура).

Дело, как представляется, в том, что автор статьи идентифицирует два понятия: «профессиональная подготовка» и «профессиональное образование». Их «правильное» использование снимает противоречия: системе профессионального образования и профессиональному образованию «достаются» традиционализм и стандарты, а оперативный тактический простор по «заточке» (А. Франц) специалистов под конкретные проекты и конкретных заказчиков реализуются в рамках профессиональных подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров. Это востребованная функция профессиональных образовательных учреждений, которые непосредственно должны работать с клиентами.

Заключение

Простите за банальность. Стратегия – это качественно определенная, обобщенная модель долгосрочных действий, которые необходимо осуществить для достижения поставленных целей посредством распределения, мобилизации и эффективного использования имеющихся ресурсов.

Основное богатство нации – это люди, их интеллектуальный потенциал.

Эксплуатация интеллектуального капитала напрямую связана с экономической динамикой государства.

Формирование и развитие интеллектуального капитала невозможны без результативной системы ПО, а их динамика определяется эффективностью системы.

Результативность любой отрасли, в том числе и профессионального образования, предполагает востребованность производимого продукта (ассортимент, количество, качество, цена), достигается за счет «грамотного» управления при наличии достаточного ресурсного обеспечения.

Самый актуальный вопрос для системы ПО (не только сегодня, но и в перспективе) – ресурсное обеспечение. Следовательно, если есть возможность его увеличить, это надо планировать, это надо делать, но и *это* надо обеспечивать.

Поэтому кроме поддержки основного тезиса статьи возникает обеспечивающая стратегическая цель менее отдаленной перспективы – подготовка мультипликаторов аутсорсинга (если хотите – маркетологов образовательного учреждения, что, в принципе, одно и то же) в рамках профессионально-педагогического образования. Но это тема другой статьи.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ПРЕМИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОДДЕРЖКА НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Г. М. Романцев,
Н. О. Вербицкая

Отделение Российской академии образования на Урале

Уральское отделение Российской академии образования является наряду с Уральским отделением РАН региональным отделением государственной научной академии в Уральском регионе (всего в стране 6 государственных научных академий: Российская академия наук, Российская академия образования, Российская академия медицинских наук, Российская академия сельскохозяйственных наук, Российская академия художеств, Российская академия архитектуры и строительных наук). Наряду с государственными академиями в стране и мире существует большое количество общественных научных академий, которые, по сути, представляют добровольные объединения (клубы) по интересам. Большое число таких объединений часто порождает путаницу в представлениях непрофессионалов, и даже некоторых ученых. Присутствие на Урале государственной академии в области образования во многом стабилизирует ситуацию, препятствуя развитию лже- и псевдопедагогических теорий, которые легко и быстро завладевают умами людей, и родителей в частности, подкупая простотой решения сложнейших вопросов. Деятельность академии позволяет системно, а, следовательно, научно подходить к оценке процессов развития регионального образования.

Уральское отделение РАО объединяет ученых 10 регионов Урала, работающих в сфере образования (это республики Башкортостан и Удмуртия, Ханты-Мансийский, Ямало-Ненецкий и Коми-Пермяцкий автономные округа, Свердловская, Пермская, Тюменская, Челябинская, Курганская и Оренбургская области). УрО РАО активно взаимодействует с органами управления образования и с учебными заведениями с целью проведения научной экспертизы развития образования, а также внедрения в учебные заведения новых прогрессивных технологий обучения и воспитания. На сегодня УрО РАО объединяет 102 образовательных учреждения, которые являются ассоциированными членами, среди них вузы, колледжи, техникумы, школы, лицеи, гимназии, детские сады.

Важным фактом интеграции образования и науки в деятельности УрО РАО является тот факт, что ассоциированными членами становятся муници-

пальные и региональные органы управления образования, например, в 2004 году Министерство образования и науки Челябинской области стало ассоциированным членом УрО РАО. Одновременно идет процесс активного взаимодействия с Уральским отделением Российской академии наук. В прошлом году ассоциированным членом УрО РАО стал Институт иммунологии и физиологии УрО РАН.

В деятельности УрО РАО в Уральском регионе большое значение имеет признание и поддержка научных школ педагогики и образования, которые, несмотря на трудные экономические условия, развивают фундаментальную педагогику и прикладные отрасли образования. Для этого два года назад была учреждена ежегодная премия УрО РАО, которая присуждается ученым, работающим в образовании, чьи научные результаты вносят значительный вклад в развитие системы образования Уральского региона. Она присуждается по пяти номинациям: в области общего среднего образования и дошкольного воспитания, в области начального и среднего профессионального образования, в области высшего профессионального образования, за фундаментальные и прикладные исследования различных областей науки и за книгу, имеющую большое научное и практическое значение. Размер премии – 100 тыс. р. Диплом лауреата и денежная премия вручаются на торжественном собрании в присутствии Председателя Уральского отделения Российской академии образования и широких кругов научной и педагогической общественности. Самое важное в премии – это признание работ ученого в кругах научной общественности, фиксация того, что его работы актуальны и по-настоящему научны. Уникальность премии состоит в том, что номинантом может быть только отдельный ученый, а не авторский коллектив. Это дает возможность наградить тех людей, которые стали или станут историческими личностями в науке уральского региона.

Победители заносятся в специальную книгу лауреатов премии УрО РАО.

Особенности работ 2004 года

В 2004 году на соискание премии было выдвинуто 124 работы, только 50 из них после предварительной экспертизы были допущены к участию в конкурсе.

Эти работы распределились по пяти номинациям:

В первой номинации в области общего среднего образования и дошкольного воспитания рассматривались работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие существенный вклад в развитие системы образования, оказывающие эффективное влияние на процессы воспитания и обучения.

Участниками конкурса по данной номинации были представлены самые разнообразные и уникальные работы. В конкурсе принимали участие известные ученые, руководители школ, лицеев, гимназий. Среди представленных работ фундаментальные теоретические исследования в области литературного

образования, психологии образования, здоровьесбережения в образовании, этнопедагогики, физического воспитания, дополнительного образования, даже методики преподавания башкирского языка. Наряду с теоретическими работами представлены уникальные практические работы, инновационные концепции школы развития индивидуальности; детского реабилитационного центра; лицея, интегрирующего науку и образование; а также издательский проект лицейской газеты и проект региональной информационной системы единого государственного экзамена.

Вторая номинация в области начального и среднего профессионального образования присуждалась за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в подготовку рабочих кадров и высококвалифицированных работников среднего звена в современных социально-экономических условиях.

Тематика второй номинации довольно уникальна, так как представляет одну из самых малоисследованных отраслей профессионального образования. В 2003 году по данной номинации даже не состоялся конкурс, так как не было представлено достаточного количества работ. В прошлом году было представлено 8 работ, среди которых глобальные управленческие проекты построения непрерывного профессионального образования и управления качеством начального и среднего профессионального образования, создания новой отрасли ремесленного образования в России, работы в области методики профессионального образования, уникальные учебные пособия по парикмахерскому искусству и косметологии, а также комплекс работ по развитию технического творчества.

Третья номинация в области высшего профессионального образования включала работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в развитие многоуровневой системы высшего профессионального образования с учетом перспективных потребностей современных условий.

Данную номинацию отличала серьезная конкуренция, в ней было представлено 14 работ самых разнообразных научных жанров. Среди них современные учебные пособия в области концепций современного естествознания, математического моделирования, педагогических технологий, правового образования, физкультурного образования, теории и методики воспитания, представлены инновационные системы повышения квалификации педагогов в сфере информационных технологий, регионального образования, рефлексивного управления учебной деятельностью.

В четвертой номинации участвовали фундаментальные и прикладные исследования в различных областях науки, внесшие значительный вклад в развитие системы образования.

Фундаментальные исследования в педагогике и образовании достаточно сложное направление, так как известно, что в воспитании и обучении все

уже известно и открыть что-то новое почти невозможно. Тем не менее на конкурс было представлено 5 фундаментальных работ, исследующих разные сферы образования: медицинское, литературное, спортивное, а также работа, посвященная экономическому моделированию развития образования региона.

Пятая номинация присуждалась за книгу, имеющую большое научное и практическое значение, внесшую значительный научный вклад в развитие системы образования. Всего на конкурс было допущено 8 книг. Они посвящены самым актуальным проблемам: философским проблемам развития сознания, материи, образования и развития человека, интегральной индивидуальности человека, социальным проблемам молодежи, а также проблемам развития вузов в региональных сообществах.

Выбор лауреатов премии и такого разнообразия интереснейших работ был очень сложной задачей, которую решали 5 комиссий, состоящих из видных ученых и руководителей образования.

Лауреаты премии УрО РАО в 2004 году

В 2004 году лауреатами премии УрО РАО стали:

По 1 номинации – доктор педагогических наук, профессор УрГУ Дудина Маргарита Николаевна за работу «Зачем учить историю? или как я понимаю методику преподавания истории», которая представляет уникальную методику обучения истории, основывающуюся на применении целого комплекса современных технологий, что представляет детям живую развивающуюся историю.

По 2 номинации – кандидат педагогических наук, директор колледжа ремесленников-предпринимателей Доронин Николай Андреевич за работу «Становление профессионального образования ремесленника». Эта работа является без сомнения прорывной в педагогической науке, так как раскрывает новое направление профессионального образования, которое раньше в России не было представлено.



ПРЕМИЯ

Дудина М. Н. Зачем учить историю? или как я понимаю методику преподавания истории. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2002. – 396 с.

Бенин В. Л. Педагогическая культурология: Курс лекций: Учеб. пособие. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.

Черешнев В. А., Юшков Б. Г. Патологическая физиология. – М.: Вече, 2000. – 704 с.

Шафранов-Куцев Г. Ф. Университет в региональном сообществе: Монография. – М.: Высшая школа, 2003. – 224 с.

По 3 номинации – доктор педагогических наук, профессор, декан социально-гуманитарного факультета Башкирского государственного педагогического университета Бенин Владислав Львович за работу «Педагогическая культурология». Это вузовский учебник нового поколения, который представляет педагогику в новом философско-культурном освещении – как самостоятельно существующую в обществе культуру педагогов – тех людей, которые являются ее создателями и носителями.

По 4 номинации – академик РАН, Председатель уральского отделения РАН Черешнев Валерий Александрович за цикл работ по патофизиологии и регуляции физиологических функций организма. Это фундаментальный цикл работ, обобщающий и привносящий в образование многолетний опыт изучения человеческого организма. Эти работы – реальное привнесение живой науки в образование.

По 5 номинации – доктор философских наук, профессор, ректор Тюменского государственного университета Куцев Геннадий Филиппович за работу «Университет в региональном сообществе». Эта книга – научное описание университета нового поколения, который, развивая традиции университетского образования, по-новому адаптируется в окружающем регионе, активно участвуя в построении гражданского общества.

Отдельные работы, участвовавшие в конкурсе, были отмечены особыми сертификатами.

Сертификатом за **«Лучшую инновационную разработку 2004 года»** – самые современные инновационные изыскания ученых и практиков – награждены:

1. Волкова Валентина Константиновна (Тюмень) – инновационная модель детского реабилитационного центра.

2. Назарова Ольга Леонидовна, д-р пед. наук (Магнитогорск) – современная модель управления качеством в учреждении среднего профессионального образования.

3. Борисов Сергей Васильевич, канд. пед. наук (Челябинск) – инновационный вузовский курс по философской пропедевтике.

4. Елисеев Евгений Вадимович, д-р биол. наук (Челябинск) – инновационная разработка в спортивной педагогике.

Сертификатом за **«Лучшее педагогическое исследование 2004 года»** – наиболее профессионально проведенное исследование, внесшее большой вклад в науку – награждены:

1. Овчарова Раиса Викторовна, д-р психол. наук (Курган) – исследования в сфере практической психологии в образовании.

2. Эрганова Наталья Евгеньевна, д-р пед. наук, (Екатеринбург) – исследование по методике профессионального образования.

3. Хеннер Евгений Карлович, д-р физ.-мат. наук, (Пермь) – исследование в сфере обучения педагогов современным информационным и коммуникационным технологиям.

4. Майбуров Игорь Александрович, канд. техн. наук (Екатеринбург) – исследование роли высшего образования в безопасном развитии регионов России.

Сертификатом за **«Лучшее фундаментальное исследование УрО РАО»**, фиксирующее фундаментальный вклад в педагогическую науку – награждены:

1. Лейдерман Наум Лазаревич, д-р филол. наук (Екатеринбург) – методология единого литературного образования школьников.

2. Исмаилова Асия Гарафовна, д-р психол. наук (Пермь) – исследование стили педагогического общения.

3. Фомичева Ирина Георгиевна, д-р пед. наук (Муравленко, ЯНАО) – фундаментальный курс философии образования.

4. Сериков Сергей Геннадьевич, д-р пед. наук (Челябинск) – исследование паритета образованности и здоровья учащихся.

Сертификатом за **«Лучший издательский проект 2004 года»** – работа, заинтересовавшая наибольшее количество читателей – награждены:

1. Меренков Анатолий Васильевич, д-р социол. наук (Екатеринбург) – инновационная концепция школы индивидуальности.

2. Новоселов Сергей Аркадьевич, д-р пед. наук (Екатеринбург) – проект «Дизайн искусственных стихов».

3. Бабушкин Алексей Николаевич, д-р физ.-мат. наук (Екатеринбург) – учебник «Концепции современного естествознания».

В завершении хотелось бы отметить, что количество интересных работ, представляемых на конкурс, растет из года в год, а значит наука и образование не только были, но и будут уникальным ресурсом развития России.

**ЕСТЬ ТАКАЯ ПРОФЕССИЯ – ФИЛОСОФИЮ ДЕТЯМ ПРЕПОДАВАТЬ
(о международной научно-практической конференции
«Философия – детям» – Москва, 27–29 января 2005 г.,
и перспективах философского образования в школе)**

М. Н. Дудина

Почти полтора десятка лет программы по философии наполняют образовательное пространство отечественной школы (на Урале этот процесс начался еще раньше) необходимым для взрослеющего человека содержанием и диалоговыми формами общения. Было время, когда сама идея преподавать философию в школе, особенно с семи лет, вызывала разные чувства: от удивления через категорическое неприятие до восторга. Доводы серьезные, спору нет. Можно услышать, что философия – «не детский предмет» (даже не всем взрос-

лым надо «давать» философию, это удел интеллектуальной элиты). Ставят и такие вопросы: «Зачем так усложнять жизнь детям?», «Зачем лишать беззаботного состояния детства?», «До философии ли современному ребенку?». Конечно, не обходится и без иронии над детским философствованием.

Но времена меняются. Хорошей приметой подобных перемен стало появление секции «Философия для детей» на Втором Российском философском конгрессе еще в июне 1999 г. (Екатеринбург), где были представлены программы и первый опыт преподавания философии от семи до семнадцати лет.

И вот в Москве состоялась первая научно-практическая конференция, которая проходила в Центральном Доме работников искусств. Она собрала самых разных участников, отечественных и зарубежных: детей от 8 до 18 лет, студентов колледжей и вузов России, школьных учителей и вузовских преподавателей, философов, педагогов и методистов, представителей органов управления образованием.

На пленарном заседании конференции были представлены доклады д-р ф. наук *Н. С. Юлиной* «Философия для детей как обучение разумному мышлению» (Институт философии РАН, Москва), председателя оргкомитета конференции д-р ф. наук, проф. *А. Т. Ретюнских* «Философия как язык межнационального и межконфессионального общения: размышляем вместе с детьми» (МПГУ, Москва).

В дальнейшем работа конференции шла по секциям: 1. Философия для детей в России и за рубежом (рук. д-р ф. наук *Н. С. Юлина*); 2. Дети и философия (рук. д-р ф. наук *А. Т. Ретюнских*, канд. ф. наук *Б. А. Эренгросас*); 3. Психолого-педагогические основания детского философствования (рук. д-р психол. наук проф. *В. А. Гуржало*); 4. Детская и студенческая (рук. д-р ф. наук *С. И. Левикова*); 5. Философия в школе и колледже (рук. д-р п. наук *М. Н. Дудина*, канд. п. наук *В. П. Одинцова*, канд. ф. наук *И. А. Бирич*).

В ходе конференции были проведены мастер-классы: *Томаса Вартенберга* (Массачусетс, США), *С. В. Борисова* (Челябинск), *М. Н. Дудиной* (Екатеринбург), *А. Т. Ретюнских* (Москва).

Активное участие в работе конференции приняли уральские ученые и педагоги. Так, в первой секции были представлены доклады: д-р п. наук, проф. УрГУ *М. Н. Дудиной* «Философская пропедевтика, или Философии все возрасты покорны?»; д-р ф. наук, проф. УрГПУ *А. А. Беляевой* «Философия для детей: цели и средства»; ст. препод. каф. филос. Н.-Тагильской социально-педагогической академии *А. В. Хохловой* «Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения философии»; канд. п. наук, зам. дир. по научно-методической работе екатеринбургской гимназии № 13 *О. Ю. Яценко* «Философия как средство развития мышления детей»; учителя этой же гимназии *Е. В. Токаревой* «Развитие интеллектуальных способностей учащихся в процессе освоения курса «Философия для детей».

Во второй секции был представлен доклад ассист. каф. истории философии УрГУ *М. В. Чебаковой* «Философская рефлексия как условие формирования толерантного сознания».

В четвертую секции «Детская и студенческая» были обсуждены философские эссе «Мне нравится заниматься философией, потому что...» студентки филологического факультета УрГУ *Натальи Дерябиной*, ученика пятого класса гимназии № 13 *Яши Шумакова*, ученика третьего класса новоуральской школы № 45 *Максима Коржукова*.

Замечу, что философия как учебный предмет присутствует в нашем регионе в значительном количестве школ как в качестве национально-регионального или школьного компонента, так и в системе дополнительного образования гимназий, лицеев и общеобразовательных школ и внешкольных учреждений. Прошло почти пятнадцать лет, и сегодня можно утверждать, что педагогическая идея сделать сложное философское содержание доступным детям 7–17 лет стала реальностью.

Проходят годы, накапливается опыт работы с детьми и учителями, ведущими курс философии в школах Уральского региона. Успешно идет процесс его научно-педагогического осмысления, в диссертационном совете при УрГПУ (председатель совета д-р ф. наук *Л. Я. Рубина*) защищены диссертации по редкой специальности (13.00.02 – теория и методика обучения философии) *О. Ю. Яценко*, *М. В. Нифантовой*, *Л. В. Хохловой*). Все это позволяет говорить об актуальности и социальной значимости наполнения философским познанием универсального образовательного пространства учебных заведений, наполняя жизнь детей, подростков и юношей философским осмыслением мира, самого себя и других людей.

Философское знание во всей его разнообразной конкретике способно открыть мир и самому учителю, помочь ему определить истинную ценность образования для растущих поколений, понять себя в великой миссии педагога, ответственного за ментальность народа, его образ жизни. Иначе, в чем состоит смысл образования? Оторванность образования от философских корней привела к печальному факту нашей действительности – образованные люди, владеющие знаниями и технологиями, но бездуховные и безнравственные, употребляют их во зло. Таковы «плоды просвещения», выращенные без философской почвы, без материнской пищи истинной образованности и воспитанности. Без русской «философии сердца» российская педагогика стала педагогикой «раннего надрыва детского сердца» (*Ф. М. Достоевский*).

Потребность пронизать философскими идеями все образовательное пространство школы растет. На всех школьных уроках есть место самому разнообразному знанию из онтологии, гносеологии, логики, психологии, этики, эстетики, философской лингвистики, но практика убеждает в необходимости и плодотворности самостоятельного урока философии как учебного предмета. Философия призвана стать основанием и соединить разрозненные, фрагментарные

предметные знания в системные, интегрированные идеями жизни и смерти, добра и зла, истины и заблуждения, красоты и уродства, любви и ненависти, силы и ненасилия, вражды и братства, толерантности.

Ценность философии в том, что она способствует выработке нравственных законов внутренними душевными порывами, а не стимулируемыми извне императивными призывами к совести и чести. Совестьливый жизнестроительный принцип можно и нужно вырабатывать этическим путем с самых ранних детских лет. Успех программы философии в школе обеспечивается прежде всего ее этико-педагогической сущностью, органической связью педагогики с этикой, в центре которых стоит растущий человек.

И все же в школе речь идет о *философской пропедевтике* – предварительном изучении философии. Пропедевтика (*propaideuo* – греч. обучать предварительно) предполагает введение в науку. Философская пропедевтика, о которой мы говорим, вводит в философию системно, в сжатой и элементарной форме, тем самым предвзя более глубокое познание, изучение философии как учебного предмета в будущем образовании. Поэтому нужно говорить об *особенностях философского образования для детей*, понимаемого в качестве пропедевтического (и все же – *эпистемного, мировоззренческого, инструментального, аксиологического, рефлексивного и терапевтического*).

В ближайшее время мы намерены провести «Философскую гостиную» на базе УрО РАО, на которой планируем собрать прежде всего учителей школ, преподающих или желающих преподавать философию. Мы поговорим о работе недавно созданного Уральского регионального отделения Межрегиональной детской общественной организации «Философия – детям» (председатель М. Н. Дудина) при УрГПУ (Центр философии и социологии образования), о планируемых публикациях, посвященных этой проблеме (в том числе на страницах данного журнала), о проведении межрегиональной конференции, об участии на философском конгрессе в Москве (в мае 2005 г.).

ЮБИЛЕИ

ДУМАЮЩИЙ, ОТВЕТСТВЕННЫЙ, ТВОРЧЕСКИЙ...

Имя Владимира Ильича Загвязинского сегодня широко известно в педагогических кругах, оно в некотором роде даже дистанцировалось от своего «носителя» и живет самостоятельно: к нему апеллируют как к авторитету, на него ссылаются. И в свои 75 юбилей такого масштаба уже себе вроде бы и не принадлежат... А поэтому его юбилей – дело не совсем личное, это повод для педагогической общественности посмотреть на сегодняшние проблемы образования через призму вклада в него конкретного человека. А вклад этот немалый!

Вот лишь официальное признание его достижений: академик Российской академии образования, заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель ТНЦ УрО РАО, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований ТюмГУ, обладатель высокой награды – медали Ушинского, главный редактор журнала «Наука и образование. Известия Уральского отделения Российской академии образования», научный редактор журнала «Образование» (Тюмень), председатель экспертного совета при Управлении образованием Тюмени. Впрочем, официальный список должностей и званий нужно дополнить теми, которые неизменно сопровождают Владимира Ильича на протяжении всей его профессиональной карьеры: думающий, ответственный, творческий, добросовестный, энергичный...

Владимир Ильич начинал свою деятельность учителем средней школы маленького провинциального города Ишим на юге Тюменской области, куда он был распределен после окончания исторического факультета Тюменского педагогического института. Как он сам говорит, преподавая тогда историю, нужно было кривить душой, и поэтому он, став директором вечерней школы, сконцентрировал свои усилия на дидактике, на методике обучения. Этому были посвящены кандидатская и докторская диссертации. Такая проблематика была вне идеологии и позволяла полностью реализовать интеллектуально-творческий потенциал, которым одарен Владимир Ильич. В Ишиме, по его словам, он состоялся и как семьянин (сюда он привез молодую жену, здесь родились его дети), и как ученый. Когда к защите была подготовлена докторская диссертация, Загвязинский получил приглашения работать и во Владимир, и в Новосибирск, и в Омск, и в Казань, и даже в Москву. Но Тюменский обком партии проявил «патриотизм» и направил молодого доктора в создающийся Тюменский государственный университет. Так ТюмГУ получил замечательного сотрудника, человека, которым и сегодня гордится, имя которого – достойное украшение университета.

Но личность подобного масштаба всегда перерастает границы одного учреждения, города и даже региона. Сегодня имя Загвязинского является знаковым в российском масштабе. Его знают и читают везде, где интересуются проблемами методологии образования.

Собственно, можно сказать, что «все вернулось на круги своя»... Ведь Владимир Ильич – москвич по происхождению, родился в интеллигентной московской семье юристов – вузовских преподавателей. Отец – Загвязинский Илья Исаакович – профессор, мать – Блюма Григорьевна – доцент. Они, пережив «историю страны своей», разделили сопутствующие фрагменты биографии со многими людьми того времени: ГУЛАГ, реабилитация, потом восстановление в партии, но с предписанием жить «в некрупных» городах. Так повезло Тюмени, так москвичи Загвязинские стали тюменцами. А сегодня Владимир Ильич, став гордостью отечественной педагогики, мог бы украсить любой вуз, любую педагогическую структуру и в Москве тоже.

А то, что В. И. Загвязинский сегодня является гордостью и Тюменского университета, и образовательного пространства Уральского округа, по-моему, совершенно очевидно. И дело даже не в том, что он – академик. Он – великий труженик, мастер своего дела. Мне помнится, когда я была студенткой исторического факультета ТюмГУ, то в социалистическом соревновании между кафедрами побеждала, к моему тогдашнему немалому удивлению, кафедра педагогики и психологии.

Владимир Ильич умеет организовать работу в системе, распределить обязанности между коллегами, вовремя, настойчиво, но корректно проконтролировать их... И это проявляется в любом виде деятельности, которой занимается Загвязинский. В организации учебного процесса и его методического обеспечения на новом факультете: именно кафедра Владимира Ильича стала «ядром» открывшейся в 1994 году Высшей педагогической школы, где была начата подготовка психологов и социальных педагогов. В разработке программ развития образования территорий разного уровня – ЯНАО, Тюмени, Ноябрьска и др. – всего более 10 программ. В организации научно-исследовательской деятельности по планам УрО РАО. В организации работы с аспирантами, докторантами и соискателями, которая тоже перешагнула рамки одного университета. На организуемые кафедрой региональные семинары по методологии и теории исследования собирается более сотни слушателей из разных регионов (от Саратова до Новосибирска). В руководстве диссертационным советом, который успешно действует с 1996 г. (на сегодня в нем защищено 108 кандидатских и 15 докторских диссертаций). В создании сети инновационных школ, в обеспечении научно-методического руководства инновационными процессами через систему научного руководства образовательными учреждениями сотрудниками кафедры, через деятельность экспертного совета при Управлении образования Тюмени, который возглавляет Владимир Ильич.

Признаваемая всеми пассионарность Владимира Ильича позволяет ему быть столь же продуктивным и как ученому. За долгую научную жизнь он подготовил более трехсот публикаций, в том числе двадцать книг и десять учебников. Только за последнее время он издал поистине научные бестселлеры: настольной книгой многих аспирантов и докторантов являются «Методология и методика психолого-педагогического исследования» и «Теория обучения: современная интерпретация».

Особенно мне хочется отметить, что тематика работ Владимира Ильича – и первых, и нынешних – отражает его педагогическое кредо: творчество, личность, гуманизм. Как-то, решив освоить метод контент-анализа в педагогике, я «пошалила» и решила выяснить, какие самые частотные слова в названиях работ Загвязинского (иначе говоря, о чем он всю жизнь пишет?). Скажу честно, было некоторое опасение: вдруг среди них окажутся слова «коммунистический» и т. п. Ведь время-то какое было! И я еще раз восхитилась своим учителем. Самыми употребляемыми оказались – «творчество», «личность», «гуманизм», «социализация». Владимир Ильич всегда был верен себе и умел проводить свою линию в разных условиях. Он никогда не боялся критиковать и не боится этого делать сейчас, он не боится идти против общепринятых позиций, но всегда это делает тактично и филигранно. Это какая-то особая мудрость, которой, наверное, нельзя научиться, это дар Божий.

А еще Владимир Ильич просто замечательный человек, награжденный многими талантами: он пишет стихи, он великолепно поет романсы, он – эстет, влюбленный в красоту, почитатель и знаток балета и классической музыки.

Хотя все-таки его основной талант – педагогический, поскольку он так умеет выстроить свои отношения с людьми, что хочется быть чище, умнее, ответственнее, рядом с ним начинаешь верить в свои силы и в то, что «все у нас получится»...

Владимир Ильич как-то рассказал историю: на научной конференции к нему подходит профессор со своим аспирантом и представляет его своему ученику: это – Владимир Ильич Загвязинский, по его книге вы изучаете методологию исследования. И аспирант восхищенно-удивленно выдыхает: так Вы живой???

Да, некоторым удастся попасть в классики при жизни... Живите долго, Владимир Ильич!

*От имени коллег и учеников
Ирина Видт*

ПЕДАГОГ-УЧЕНЫЙ

Ахияров Камиль Шаехмурзинович родился 19 февраля 1930 года в деревне Верхне-Манчарово Илишевского района Республики Башкортостан.

Его родители – Шаехмурза Ахиярович и Гульзифа Шакировна – всегда были связаны с землей, воспитали шестерых детей. Отец, начавший в юности свой трудовой путь пастухом, влюбленный в родную землю, умевший чувствовать и понимать людские чаяния и надежды, становится в 30-е гг. активным участником колхозного движения. Авторитет семьи среди сельчан был особым. В дом Ахияровых шли и стар и млад – кто за советом, кто с радостью, кто с болью.

Односельчане высоко ценили и деловые, и душевные качества Шаехмурзы Ахияровича. Будучи в разные годы председателем колхоза, директором Яркеевской МТС, он был участником 2-го Всесоюзного съезда колхозников-ударников, VII съезда Советов, отмечен правительственными наградами. Любовь к труду, стремление быть нужным людям, полезным обществу – традиция в семье Ахияровых.

Доброта и порядочность, жизненная мудрость, стремление к знаниям передаются из поколения в поколение, от отца к сыну, к внукам, правнукам. Выросший в атмосфере трудолюбия и ответственности, Камиль Шаехмурзинович передал это своим детям. Его дочери-близнецы – известные в своей области специалисты, очаровательные женщины, прекрасные матери. Эра Камилевна – врач-офтальмолог, Заслуженный врач Республики Башкортостан, Эльза Камилевна – доктор биологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РБ, заведующая лабораторией генетики АН РБ, член-корреспондент АН РБ, известный ученый-генетик в мировом масштабе.

Трудовая деятельность К. Ш. Ахиярова началась в 1951 г. после окончания Башкирского государственного педагогического института им. К. А. Тимирязева в качестве учителя Челкаковской средней школы Бураевского района.

В 1953 году он назначается директором Челкаковской средней школы, в этой должности проработал до 1963 года. После защиты диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук К. Ш. Ахияров по направлению Башкирского обкома КПСС утверждается проректором по учебной и научной работе Бирского государственного педагогического института, а вскоре и ректором этого института. В этой должности он проработал 26 лет (1963–1989 гг.), проявлял высокую активность, настойчивость в постановке и реализации задач, связанных с подбором, расстановкой и воспитанием педагогических кадров, укреплением материально-технической базы вуза, улучшением качества подготовки специалистов и повышением эффективности психолого-педагогических научных исследований.

Необходимо подчеркнуть, что дальнейшую исследовательскую работу К. Ш. Ахияров осуществлял опираясь на хорошее знание и тесное сотрудничество с передовой педагогической практикой.

Научно-исследовательская деятельность К. Ш. Ахиярова связана с совершенствованием трудовой политехнической подготовки и профессиональной ориентации учащихся сельской общеобразовательной школы в условиях современного социально-экономического и научно-технического прогресса. По этой и по проблеме педагогики высшей школы им опубликовано более 500 научных и учебно-методических работ, некоторые из них изданы за рубежом.

Созданные под руководством профессора К. Ш. Ахиярова научные труды отличаются новизной, богатством фактического материала, его анализом и обобщением.

В конкретных научных исследованиях и материалах им разработаны методологические подходы и методы исследований в период кризисного состояния образования, его реформирования и модернизации. При Бирском и Башкирском государственных педагогических институтах с 1964 г. работает созданная по инициативе К. Ш. Ахиярова общественная проблемная лаборатория Российской академии образования.

Обоснование на базе научного поиска нового содержания, форм и средств непрерывной трудовой подготовки школьников, определение их роли в реализации образовательной области «Технология», политехнического образования в условиях технологического этапа научно-технического прогресса – такова основная научная тематика лаборатории. Исследования научной школы К. Ш. Ахиярова направлены на разрешение противоречия (на теоретическом и прикладном уровнях) между наличием разрозненного технологического материала в различных учебных дисциплинах и поверхностного изучения временных технологий, овладение общими способами преобразующей деятельности человека.

Образовательная область «Технология» рассматривается К. Ш. Ахияровым как система, а ее элементами в содержательном плане являются основы наук, трудовая и начальная профессиональная подготовка. В процессуальном плане исследователь вводит в нее специальные технологии, в том числе инновационные формы, методы и приемы обучения.

Именно в таком понимании «Технология» устанавливает приоритет способа над результатом деятельности с учетом ее социальных, экологических, экономических, психологических, эстетических и других факторов и последствий.

Разработки лаборатории способствовали значительному повышению уровня трудового обучения и профессиональной ориентации школьников, созданию во многих школах Республики Башкортостан хорошей материально-технической базы и воспитанию подрастающего поколения.

На базе лаборатории разработаны и опубликованы программы спецкурсов и соответствующие учебные пособия для студентов педагогических вузов: «Педагогические основы ученических производственных бригад», «Политехническая и практическая направленность изучения основ наук в общеобразовательной школе», «Социально-педагогические основы профилактики отклонений в поведении школьников», «Народная педагогика и современная школа»; разработана «Концепция технологического образования и политехнической подготовки учащейся молодежи в Республике Башкортостан на 2004–2010 гг.».

Академик АН Республики Башкортостан, член-корреспондент Российской академии образования К. Ш. Ахияров вносит весомый вклад в изучение истории духовной культуры народов, населяющих Республику Башкортостан. Под его руководством коллективом научных работников составлена и издана программа и учебное пособие спецкурса по этнопедагогике для педагогических вузов и училищ России и стран СНГ; начиная с 1953 г. проведены 44 республиканских научно-практических конференций по проблемам социального и трудового становления школьников.

К. Ш. Ахияров уделяет большое внимание подготовке научно-педагогических кадров. По его инициативе впервые в истории Башкирии открыт специализированный совет по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора педагогических наук. Под научным руководством Камиля Шаехмурзиновича подготовлено и защищено более 150 докторских и кандидатских диссертаций. Он возглавляет республиканскую научную школу по методологии и методам педагогических исследований, является активным участником разработки концепции педагогического образования. Возглавляемая им кафедра научных основ управления школой Башгоспедуниверситета, оказывает большую научно-методическую помощь общеобразовательным школам, вузам Урала и Поволжья по внедрению новых технологий в образовательный процесс в условиях модернизации образования.

К. Ш. Ахияров успешно сочетает научно-педагогическую и административную деятельность с общественно-организационной работой: с 1976 года является председателем Президиума Башкирского.

Республиканского отделения Педобщества России, членом научного совета по политехническому образованию и сельской школы РАО, членом диссертационного совета по защите докторских диссертаций при Челябинском государственном университете, председателем диссертационного совета на соискание ученой степени доктора педагогических наук в Башкирском государственном педагогическом университете, членом Президиума Уральского отделения РАО, членом научно-редакционного совета и редколлегии «Башкирская энциклопедия».

За свои заслуги К. Ш. Ахияров награжден орденами «Трудового Красного Знамени», «Знак Почета», ему присвоено почетное звание заслуженного учителя школы БАССР, заслуженного деятеля науки РСФСР и БАССР. За успехи в об-

ласти педагогической науки награжден медалями: «За доблестный труд», «В ознаменование 100-летия со дня рождения В. И. Ленина», «К. Д. Ушинского», «Н. К. Крупской», «А. С. Макаренко», «В. А. Сухомлинского». В 1985 году коллективу сотрудников под руководством К. Ш. Ахиярова присуждена премия комсомола Башкирии в области науки, техники и производства за совокупность работ по проблеме «Социально-педагогические основы трудовой политехнической подготовки сельских школьников». С 1963 по 1968 год был депутатом Верховного Совета БАССР, с 1963 по 1989 год депутатом Бирского городского совета народных депутатов, в 1988 году – делегатом Всесоюзного съезда работников народного образования СССР. Он является Председателем научного совета по педагогике и психологии АН Республики Башкортостан, членом редакционного совета научно-методического журнала «Наука и образование Зауралья» (Курган), «Учитель Башкортостана», «Ядкяр».

За многолетнюю плодотворную работу по развитию и совершенствованию учебного процесса, активную деятельность в области научных исследований, значительный вклад в дело подготовки высококвалифицированных специалистов награжден нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации».

Сегодня Камиль Шаехмурзинович Ахияров широко известен психолого-педагогической общественности страны. Его коллеги и ученики признают Камилля Шаехмурзиновича как «Башкирского Сухомлинского».

*А. В. Усова,
академик Российской академии образования,
доктор педагогических наук, профессор*

*С. Е. Матушкин,
член-корреспондент Российской академии образования,
доктор педагогических наук, профессор*

РЕЦЕНЗИИ

В. А. Бенин. Педагогическая культурология: Курс лекций: учеб. пособие. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.

Курс лекций В. А. Бенина заявлен как учебное пособие и допущен в данном качестве учебно-методическим объединением по профессионально-педагогическому образованию для студентов, обучающихся по специальности 030500 Профессиональное обучение (по отраслям) и иным педагогическим специальностям, для слушателей институтов и факультетов повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и других профессионально-педагогических работников.

Книга В. А. Бенина крайне необходима педагогике, культурологии и современному образовательному пространству по нескольким причинам. Во-первых, потому что автором сделана попытка и, думается, весьма успешная реализовать основные положения Государственного образовательного стандарта высшего профессионального педагогического образования. Во-вторых, потому что реализует глубинную, корневую связь отечественной педагогики, традиций образования и воспитания с культурологией, философией. В-третьих, показывает теоретические и практические пути реализации философско-культурологического подхода к трансляции социокультурного опыта через педагогическую культуру. И, наконец, это просто оригинальный и интересный курс лекций, предполагающий умного, критически мыслящего, легко вступающего в диалог слушателя и читателя.

Лекции последовательно вводят в сложный социокультурный мир с его феноменом педагогической культуры как человеческой сущности, интегрирующей природу, общество и личность, создающих культуру и себя в ней.

Несмотря на явно усиливающийся интерес теоретиков к данной проблематике и увеличение количества научных исследований в последнее время, в ней больше вопросов, чем ответов. Это не просто запоздалая реакция на факт многолетнего отрыва педагогики от культуры, неотягощенной проблемами педагогики. Абсурдность этого отрыва очевидна: воспитание по своим целям, процессу и результату предполагает «окультуривание», интериоризацию культуры, ее освоение человеком во всех возрастах, приобретение в качестве «внутреннего достояния» (Л. С. Выготский).

И наряду с этим само понятие «педагогическая культура» находится в стадии научного осмысления в теории, медленно и осторожно входит в категориальный аппарат педагогики и других наук, слабо рефлексруется педагогической практикой. Педагогический процесс протекает вне этого понятия, в то же время кажется аксиоматичным его наличие со времен Сократа, Платона и Аристотеля. В педагогике среди ее фундаментальных принципов прочное место занимает принцип «культуросообразности», однако его культурно-истори-

ческие интерпретации не ориентируют на смысложизненные позиции, особенно при попытках ответить на вневременные педагогические и культурологические вопросы: *зачем – чему – как* обучается человек? Примером тому являются современные учебные программы, учебники, примитивный дидактический материал и особенно существующие методы контроля над результатами образования. Чего стоит проверка «остаточных знаний» представителями Минобразования в век информационных технологий, «экранный культуры», обилия книг, пособий, компьютерных технологий. Да и как проверить: *умеет ли учиться*, *умеет ли творчески действовать* на основе полученных знаний, да и просто *умеет ли жить* даже блестяще обучавшийся школьник, студент?

В этом социокультурном и педагогическом проблемном поле имеются различные подходы и трактовки, научные школы и направления, исследующие вопросы о возникновении, становлении и развитии педагогической культурологии в истории отечественной педагогической мысли и массовой образовательной практике. Книга В. А. Бенина ставит эти вопросы, и автор ведет поиск ответов на них через синтез культуры и педагогики. И потому он убедителен в своем утверждении, что на уровне теоретико-методологического анализа, на системном уровне приращение педагогического знания эффективно на путях культурологического подхода.

Педагогика далеко не всегда относилась к воспитанию, тем более в условиях свободы, демократии, к приоритету жизни, и культура не настаивала на этом. В настоящее время, как никогда ранее, ясно, что у человечества, чтобы достойно жить (а не выживать), есть только один путь – осуществить такое воспитание через культуру, которое способно спасти мир.

При построении концептуальных отношений культуры и педагогики (глава I. *Педагогическая культура как явление*) В. А. Бенин видит в педагогической культурологии ту область гуманитарного знания, которая дает методологию социокультурного воспроизводства, изучающую общие закономерности педагогического процесса, направленную на получение систематизированных знаний о формах и методах трансляции социального опыта и разрабатывающую варианты практической организации образовательного процесса как культурно-образовательной практики [с. 33]. Соглашаясь с автором, хотелось бы поставить вопрос, почему им в данном контексте забыты *цели и содержание* трансляции социального опыта? Не они ли задают формы и методы трансляции и требуют их адекватности?

Небесспорным является и определение педагогической культуры как «интегративной характеристики педагогического процесса, включающей единство как непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому [с. 83]. Небесспорно сведение культуры к деятельности, тем более по «передаче накопленного социального опыта». Вряд ли стоит го-

ворить о том, что человечество накопило такой социальный опыт, от которого надо иметь мужество и смелость отказаться, за который следует покаяться и извиниться перед предками и потомками.

Автор прослеживает преемственность философской и педагогической мысли, доказывает непреложность факта, свидетельствующего о том, что «не порвалась связь времен», несмотря на весь драматизм и трагизм существования «репрессированных» философии, культуры и педагогики, имеющих общую судьбу и общие достижения и беды, и потому вместе ответственных за самосознание народа, российскую ментальность, необустроенную жизнь на огромной и богатой земле с немалым количеством талантливых людей, за бездуховность и безнравственность, безусловно связанных с воспитанием и образованием детей, подростков, молодежи, да и взрослых людей. (Можно к педагогике относиться как к сфере, приложимой только к детям, но можно и как к андрагогике – образованию и воспитанию взрослых, если не сводить образование к узкопрофессиональному обучению для поднятия квалификации работающих).

Проливая свет на прошлое (этому посвящена *часть II. Педагогическая культура: историческая ретроспекция взглядов*), книга дает основания для продолжения поиска научно-методологических основ педагогической культурологии, для современного образования и воспитания подрастающих поколений. Они оказались в противоречивой жизненной ситуации, которая, с одной стороны, потенциально богата для полноценного личностного развития, достойной самоактуализации и, с другой стороны, деструктивна многочисленными источниками, связанными с акulturой, и толкает к ранней деградации личности и общества. Эта довольно новая проблема *зла в педагогике* (в которой В. А. Бенин стал одним из первых громкоговорящих авторов, в том числе и на страницах журнала «Наука и образование»), порождаемого стремительно увеличивающимися источниками деструктивности в самой культуре («бескультурности культуры», ее пошлости, разрушительности для людей самых разных возрастов, особенно для неокрепших детских душ), к сожалению, не затрагивается автором. В то же время ее острота проецирует и проблемы педагогической культуры, ее деструктивности. Идея о том, что педагогический процесс может препятствовать личностному и социальному развитию обучаемого в школе, вузе, может разрушать, отчуждать от образования и, следовательно, от культуры, ждет своих исследователей. Опыт показывает, что педагогика довольно легко теряла истинноценностные аксиологические ориентиры, попадала в духовный вакуум, когда забывала свой главный предмет – человека. Так было многократно в истории, так было и в советском образовании и воспитании, которое строилось вдали от антропологического принципа в качестве основополагающего. Человек был забыт, предан педагогикой (если в голову не придет мысль считать ценность человека как производительной силы общества, строителя коммунизма и подготовка его к этому).

Культурологический подход актуализирует антропологические проблемы современной педагогики, поставленные жизнью и требующие решений, от которых зависит утверждение современной педагогической парадигмы, адекватности содержания и методов педагогической практики. Восстановление отечественных традиций, берущих свое начало в русской философии и культурологии, – не только почетная миссия, но и реальный путь разработки педагогики XXI в., ориентированной на развитие профессиональной педагогической культуры.

В богатой истории отечественной культуры были мыслители, внесшие значительный вклад в развитие отечественной философии, культурологии, психологии и педагогики. К сожалению, их имена не нашли своего достойного места в педагогических хрестоматиях и научных исследованиях, некоторые не знакомы учителю ни своими идеями, ни даже лицами. Не здесь ли таится ответ на вопрос о причинах низкой педагогической культуры школьных учителей, да и преподавателей вузов? Вина ли их в этом, а может быть беда? В лекциях В. А. Бенина представлены целостно и системно многие философы и педагоги, что, безусловно, окажет содействие поднятию педагогической культуры.

Что касается самого содержания педагогической культуры, то автор его структурирует из культуры общения, экономической, политической, правовой, нравственной, художественно-эстетической и культуры веры (*часть III. Основные элементы педагогической культуры*). На последнем хотелось бы остановиться, чтобы... удивиться и восхититься. Хотя чему удивляться, о какой педагогической культуре может идти речь без веры в ученика, в то, что его талант выше таланта учителя? И все-таки удивиться и восхититься, потому что много ли найдем авторов, которые писали и тем более исследовали веру в педагогической науке, пытались соединить рациональное и иррациональное, знание и интуицию.

Так, новая книга В. А. Бенина открывает перспективу восстановления глубинной связи отечественной педагогики с культурологией, ставит ряд методологических, историко-философских и историко-педагогических проблем, представляющих значительный познавательный и исследовательский интерес.

Однако, и это скорее в качестве пожелания автору и читателям как педагогам-практикам, хотелось бы сказать о дидактическом аппарате монографии. К сожалению, он выстроен в основном в традиционном репродуктивном ключе. (Так и хочется воскликнуть – трудно, ох как трудно освободиться в педагогической культуре от родимых пятен традиционной педагогики с ее репродуктивностью!)

В целом публикация данного курса лекций – событие в педагогике, мимо которого не должен пройти современный преподаватель.

М. Н. Дудина

НОВЫЕ КНИГИ

Загвязинский В. И., Поташник М. М. Как подготовить и провести эксперимент: Методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 144 с.

В методическом пособии представлена технология разработки программы, подготовки, проведения и оценки результатов эксперимента, организованного учителем с целью получения новых – лучших, чем прежде – результатов обучения, воспитания и развития учащихся, с целью создания нового, более прогрессивного, чем прежде, опыта образования личности школьников.

В пособии приводятся образцы конкретных программ экспериментов конкретных учителей по разным предметам.

Адресовано учителям, руководителям образовательных учреждений всех видов и типов, заместителям директоров школ, методистам, специалистам органов образования, преподавателям колледжей и вузов, осуществляющим подготовку педагогов, сотрудникам институтов повышения квалификации работников образования.

Культура и образование: Сб. статей. Вып. 6. / Под ред. В. А. Бенина. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 184 с.

Сборник адресуется учителям, студентам, аспирантам и преподавателям педагогических вузов и колледжей, всем интересующимся актуальными проблемами педагогики и культурологии.

В сборнике, представляющем исследования авторов из Уфы, Екатеринбурга, Омска, Нижнего Тагила и Ревды, рассматриваются различные аспекты культуры и образования как ее базового элемента. Научные статьи посвящены изучению тенденций и противоречий образования в современных условиях; гуманизации образовательной среды школы; принципам оптимизации учебно-познавательной деятельности студентов при изучении основ русского искусства; использованию современных педагогических технологий как условию развития ценностных ориентаций студентов системы СПО; влиянию повышения квалификации преподавателей на качество образования в учебном заведении, а также иным актуальным проблемам современной педагогики и культурологии.

Федоров А. И. Информационные технологии в образовании: теоретико-методологические и социокультурные аспекты: Монография. – Челябинск: УралГАФК: ЧГНОЦ УрО РАО, 2004. – 224 с.

В монографии представлены некоторые результаты исследования, выполненного в соответствии с Планом важнейших исследований Российской академии образования (Комплексная программа «Образование в Уральском ре-

гионе: научные основы развития и инноваций», подпрограмма «Содержание и современные технологии образования на Урале»).

Выполнен анализ основных понятий и терминов информатики; дана краткая характеристика информатики как фундаментальной научной дисциплины; рассмотрены методологические аспекты информатизации общества и образования; изложены методические подходы к применению информационных технологий в обучении; рассмотрены социокультурные аспекты информатизации общества, культуры и образования.

Для специалистов в области высшего профессионального образования, а также преподавателей, аспирантов и студентов, интересующихся вопросами применения информационных и коммуникационных технологий в обучении.

Сикорская Г. П. Профессия эколога – Ваш стратегический выбор: Справочные материалы о профессиональном экологическом образовании в учебных заведениях Екатеринбурга. – Екатеринбург: УГНОЦ РАО: Аква-Пресс, 2004. – 60 с.

В книге представлены сведения о всех учебных заведениях города Екатеринбурга, в которых реализуются профессионально-образовательные программы экологического профиля. Приводится содержание ГОСов в предметной подготовке специалистов.

Книга адресована абитуриентам, учащимся старших классов, педагогам и преподавателям – всем, кто в будущей профессиональной деятельности будет связан с экологией или охраной окружающей среды, а также тем, кто преподаёт экологические дисциплины в школе, колледже или вузе.

АВТОРЫ НОМЕРА

Алексеев Николай Алексеевич – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Института педагогики, психологии и управления Тюменского государственного университета, Тюмень.

Ахметова Татьяна Николаевна – заместитель директора МОУ СШ № 32, Тюмень.

Вербицкая Наталья Олеговна – доктор педагогических наук, ученый секретарь Уральского отделения Российской академии образования, Екатеринбург.

Видт Ирина Евгеньевна – доктор педагогических наук, профессор академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень.

Долинер Леонид Исаевич – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой сетевых информационных систем и компьютерных технологий обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Дудина Маргарита Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Уральского государственного университета, Екатеринбург.

Жигалова Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, начальник Департамента науки и профессионального образования Кемеровской области, председатель УМО НПО Сибирского федерального округа, Кемерово.

Зеер Эвальд Фридрихович – член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Луговая Ирина Валерьевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры менеджмента Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург.

Лурье Леонид Израилевич – доктор педагогических наук, директор МОУ «Лицей № 1», профессор кафедры педагогики Пермского государственного педагогического университета, профессор кафедры математического моделирования систем и процессов Пермского государственного технического университета, заслуженный учитель Российской Федерации, Пермь.

Малышева Валентина Александровна – кандидат педагогических наук, зав. лабораторией подготовки рабочих на производстве Института развития профессионального образования Министерства образования и науки Российской Федерации, Москва.

Манько Наталия Николаевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Башкирского государственного педагогического университета, отличник образования РБ, Уфа.

Матушкин Семен Егорович – член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, директор Южно-Уральского научно-образовательного центра УрО РАО, Челябинск.

Мельник Лидия Александровна – директор МОУ СШ № 32, Тюмень.

Павлова Анна Михайловна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Полуянов Валерий Борисович – доктор педагогических наук, профессор кафедры материаловедения, технологии контроля в машиностроении и методики профессионального обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Романцев Геннадий Михайлович – член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, председатель Уральского отделения Российской академии образования, ректор Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Рындак Валентина Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и менеджмента, зав. кафедрой общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург.

Сутырина Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной педагогики и педагогических технологий Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Усова Антонина Васильевна – действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой методики преподавания физики Челябинского государственного педагогического университета, Челябинск.

Франц Андрей Бенционович – доктор философских наук, профессор, директор Института социологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Шендрик Иван Григорьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Штейнберг Валерий Эмануилович – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор, зав. научно-экспериментальной лабораторией Башкирского государственного педагогического университета, заслуженный изобретатель РБ, лауреат премии УрО РАО, Уфа.

ПОДПИСКА – 2005

Уважаемые коллеги! Подписаться на наш журнал можно в специализированных агентствах или оформить редакционную подписку. Подписка принимается с любого месяца. Цена одного номера – 110 руб. (без учета стоимости доставки).

Телефоны подписных агентств

Агентство «Урал-Пресс»

в Екатеринбурге: 375-79-20, 275-80-71

в Челябинске: 62-90-03, 62-90-05

Агентство «Коммерсант-Курьер»

в Волгограде: 38-52-32, 38-52-27

в Казани: 91-09-10, 91-09-82

в Набережных Челнах: 59-89-93

в Перми: 40-89-68, 40-89-70

в Самаре: 65-41-64, 69-97-92

в Саратове: 27-32-25

в Уфе: 79-99-24, 74-34-72

Для оформления редакционной подписки пришлите заявку, в текст которой должны быть включены следующие данные:

ФИО или наименование организации (для организаций)

Почтовый адрес (адрес доставки)

Контактные телефоны и адрес электронной почты (если есть)

Контактное лицо (ФИО и должность – для организаций)

Заявку можно прислать по электронной почте editor@urorao.ru или по факсу: (343) 376-23-46.

Договор на подписку и счет на оплату будут высланы на указанный в Вашей заявке адрес. Для приобретения номеров за нынешний и прошлые годы обращайтесь в редакцию (содержание номеров за прошлые годы опубликовано на сайте УрО РАО <http://www.urorao.ru>).

Тел. для справок: (343) 376-23-50.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Редакция принимает к публикации статьи, соответствующие тематике журнала. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

Материалы для публикации должны быть представлены в электронном (отправить по электронной почте) и печатном виде и соответствовать приведенным ниже требованиям.

1. Объем текста – не более 12 страниц.
2. Формат – *MS Word*.
3. Гарнитура – *Times New Roman*.
4. Размер кегля – 14.
5. Интервал – 1,5.
6. Допустимые выделения – *курсив*, **полужирный**.

7. Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, внутритекстовые ссылки на работы из списка литературы заключаются в квадратные скобки.

8. На первой странице перед заголовком указываются индексы УДК и ББК, дается резюме статьи (объемом не более 0,5 страницы) и список ключевых слов.

9. На отдельной странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, место работы и должность, контактные телефоны, домашний адрес.

Отдельными файлами прилагаются:

Рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – *AI, CDR, WMF, EMF*; в растровых форматах – *TIFF, JPG* с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

Диаграммы из программ *MS Excel, MS Visio* и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Адрес электронной почты: editor@urorao.ru

Адрес редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а.

Телефон редакции: (343) 376-23-50.

<http://oin.urorao.ru>

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; e-mail: editor@urorao.ru; <http://oin.urorao.ru>

Подписано в печать 21.02.2005 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № 48.
Отпечатано на ризографе РГППУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Цена свободная