

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
АССОЦИАЦИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

А. Новиков

РАЗВИТИЕ
ОТЕЧЕСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Пolemические размышления

Москва
2005

УДК 7456
ББК 7400
Н73

Александр Михайлович НОВИКОВ

РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(Полемиические размышления)

Научный редактор *Т.В. Новикова*
Технический редактор *А.А. Чугунов*
Корректор *Е.В. Фаррахова*

Новиков А.М.

Н73 Развитие отечественного образования / Полемиические размышления. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.

ISBN 6-85449-578-3

Книга, написанная академиком Российской академии образования, доктором педагогических наук, профессором А.М. Новиковым является сборником очерков полемиического характера о судьбах развития отечественного образования в современных условиях.

Предназначена для широкого круга читателей, интересующихся проблемами российского образования.

УДК 7456
ББК 7400

ISBN 6-85449-578-3

© А.М. Новиков, 2005
© Издательство «Эгвес», 2005, оформление

ПРЕДИСЛОВИЕ

В 2000 году вышла книга автора «Российское образование в новой эпохе» (М.: Эгвес, 2000. – 272 с.). В ней была предпринята попытка построить более или менее стройную теорию развития российского образования в новых социально-экономических условиях, проанализировав и предложив конструктивные идеи, принципы и условия развития системы народного образования, изложив их в систематизированном виде. Книга получила широкий резонанс в кругах педагогической общественности, на нее пришли многочисленные положительные отклики.

Но жизнь идет дальше. Многие идеи автора, изложенные в той книге, подтвердились, некоторые – нет, за прошедшее время появились новые проблемы. Эти обстоятельства и побудили автора вновь взяться за перо.

Данная публикация представляет собой сборник очерков, статей, посвященных различным актуальным проблемам развития отечественного образования. Поскольку книга имеет очерковый характер, в разных ее разделах могут встречаться некоторые повторы, что объясняется рассмотрением различных аспектов, проблем народного образования при единстве исходных позиций автора.

Следует заранее предупредить читателя, что позиции автора зачастую резко расходятся с общепринятыми мнениями, устоявшимися образовательными канонами. Автор, проработав всю жизнь в сфере образования, является, ес-

тественно, ее горячим патриотом. Но сегодня нужен трезвый анализ достоинств и, особенно, недостатков, сложившихся к сегодняшнему дню. Только острокритический подход к стратегическим проблемам развития российской школы может подсказать пути выхода из кризиса и обеспечить эффективность развития отечественного образования в новых социально-экономических условиях.

1 ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО

МОЖНО ЛИ СФОРМУЛИРОВАТЬ НАЦИОНАЛЬНУЮ ИДЕЮ РОССИИ?

Одним из серьезнейших просчетов при проведении реформ в России последних лет была объявленная так называемая «деидеологизация образования». Безыдейной школы – как общеобразовательной, так и профессиональной – не бывает. Для любого человека, мало-мальски знакомого с философией, это непреложная истина. Обществом, в большинстве своем, руководством страны, средствами массовой информации была отвергнута коммунистическая идея. Но ни правительство, ни ученые, никакие другие общественные институты не предложили никакой идеологии взамен.

Но, как говорится, «свято место пусто не бывает» – враждебными силами – как внешними, так и внутренними – стали активно насаждаться чуждые идеологии – идеология западного образа жизни, наживы, фашизма, различных сортов и мастей секты и т.п.

Между тем, народность и национальный характер образования – один из главных принципов его развития. К.Д. Ушинский писал: «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным... Только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного организма».

Народность воспитания в отечественной педагогике имеет двуединый смысл: как школа, вырастающая из культурно-исторических традиций народа, выражающая его национальный характер, чаяния, идеалы, стремления; и как школа, создаваемая для народа, обращения к его потребностям и целям, направленным в будущее.

Школа неотрывна от национальной почвы. Она не только передает, но и хранит и формирует национальную культуру, обогащая национальное общечеловеческим и общечеловеческое национальным.

В то же время крайне желательно, чтобы национальное образование базировалось на национальной идее как том фундаменте, который сможет консолидировать все общество. Ибо *национальная идея* – это диалектическое единство оплодотворяющего начала нации и одновременно традиций ее многовекового бытия (понятие «идея» в общем смысле в философии означает ведущую мысль, которая не только подытоживает предыдущее развитие чего-то, но и указывает дальнейшее направление его развития).

О необходимости национальной идеи для России много писалось и говорилось, но пока эти попытки ничем не закончились.

Между тем, однажды в российской истории такая национальная идея была сформулирована, и оказывала действующее влияние на все стороны жизни общества на протяжении нескольких десятилетий. Речь идет о сформулированной министром народного просвещения графом С.С. Уваровым в 1833 г. национальной идее: «Православие, самодержавие, народность». С.С. Уваров заявлял, что необходимо «завладеть умами юношества», которому следует привить «истинно русские охранительные начала православия. самодержавия и народности, составляющие последний якорь нашего спасения и вернейший залог силы и величия нашего общества».

Эта национальная идея подверглась острейшей критике как крайне реакционная во второй половине XIX в. и, особенно, в советской педагогике. Но так ли она была плоха? И плоха ли во всем? Не следует забывать, что она была сформулирована

почти за тридцать лет до отмены крепостного права. В тот период Православная церковь играла существенную роль и в воспитании нравственности людей, в исключительном большинстве своем темных и забытых, и в консолидации общества, по крайней мере, его православной части. В огромной стране нужна была сильная державная власть, так же, как она крайне необходима сейчас. Причем, не следует забывать, что в тот период – от победы над Наполеоном в войне 1812-1814 гг. и Венского конгресса 1815 г. до Крымской войны Россия была ведущей мировой державой. А народность для России всегда была актуальной, в том числе и сегодня.

Можно попытаться по аналогии сформулировать национальную идею и для нынешнего периода развития России. Для этого обратимся к особенностям российского менталитета. Ведь у каждого народа, культурной целостности есть свой особый строй мышления, образ жизни, который и предопределяет картину мира, что здесь складывается, и сообразуясь с которой и развивается история народа, сообщества и каждый человек, соответствующим его национальному менталитету ведет себя.

В чем же основные особенности российского менталитета? Во-первых, необычайно большая *доброта*. Естественно, добрые люди есть среди каждого народа. Но есть народы, у которых масса недостатков, но именно доброта стоит на первом месте. Это и есть россияне. У этого качества есть и обратная сторона - удивительная терпимость к угнетению, стойкие перенесения страданий от угнетателей.

Во-вторых, очень *гуманное мировоззрение*, когда на первом месте в системе ценностей человека стоят судьбы всего человечества, на втором плане – судьба своего народа, на третьем – судьба своей семьи, собственная судьба. Это качество имеет и свою обратную сторону – пренебрежение к своим бытовым условиям жизни. Россиянин может жить в полуразвалившемся доме, в грязи, довольствоваться самым малым, не имея даже желания что-то улучшить, но размышлять при этом о глобальных проблемах.

В третьих – высокоразвитое *чувство подвижничества*. Россиянину нет равных, когда надо поднять неподъемное

или вытерпеть нестерпимое, когда надо «растворить» свою жизнь в жизни других людей или целиком посвятить себя делу, которому служишь.

Вот эти три качества – доброту, гуманное мировоззрение и подвижничество можно объединить общим понятием – «духовность» – как первая общая отличительная черта российского менталитета.

Духовность можно попытаться определить как особое нравственно-эстетическое состояние человека, когда он искренне привержен таким ценностям как истина, добро, красота, гуманизм, свобода, социальная справедливость; когда он ведет бесконечный внутренний диалог о своем предназначении и смысле жизни.

Следующая группа отличительных черт российского менталитета. Во-первых, это – *общинность*. Её также можно было бы назвать соборностью, а в советский период она именовалась коллективизмом. И здесь россияне принципиально отличаются от западной цивилизации. Западная цивилизация, прежде всего, в протестантских странах, исторически воспитала совершенно особый тип человека.

Характерной его чертой является индивидуализм, как ценность и психологическая реальность индивидуальной автономии. Так, в США основным религиозным течением было пуританство, одним из главных тезисов которого было приумножение богатства во славу Господа. Отсюда жесткий индивидуализм: «Каждый за себя – один Бог за всех», трудолюбие и энергичность. Базовыми ценностями американского общества стали индивидуальная свобода, опора только на себя и материальное благополучие как эквивалент счастья. Индивидуализм имеет и положительные и отрицательные стороны. Так, американцы сами страдают от своего одиночества – ведь все свои беды и несчастья он должен носить в себе, а на людях только улыбаться. Даже у себя в семье. Не дай бог попробовать «поплакаться в жилетку» кому-нибудь – сразу станешь изгоем: «Это твои проблемы, ты их сам и решай!»

Менталитет россиянина, исторически сформированный под влиянием Православной церкви и русской деревенской

общины, иной – общинный, соборный – «один за всех и все за одного». Каждому читателю хорошо, наверное, известны выражения: «всем миром», «с миру по нитке – голому рубашка» и т.д. Так вот, «мир» в этом смысле – это деревенская община, которая всегда основывалась на взаимопомощи и взаимовыручке. У нас принято «пожаловаться» соседу, друзьям на свои неприятности, взять денег займы – что в западных странах немислимо. И вообще в России человеку не дадут пропасть. Нищенство, широко распространенное в дореволюционной России и возродившееся теперь, с одной стороны, и меценатство наподобие братьев Третьяковых, С. Морозова и других состоятельных людей, с другой стороны – как полярные явления также являются проявлением этого качества – общинного менталитета россиянина. Автор умышленно пишет «россиянина», а не только русских, поскольку общинность как особенность менталитета свойственна не только русским, но и евреям, и народам с мусульманской историей, и с буддистской и в этом отношении в их менталитетах много общего. Таким образом, общинность свойственна, очевидно, почти всем или всем народам и народностям, населяющим Россию. Точно так же, как и духовность. Ведь недаром, к примеру, Восток всегда называли созерцательным.

Но общинность имеет и свои отрицательные качества. Прежде всего, принцип: «не высывайся». В общине люди должны жить примерно одинаково: «я как все», «у нас не хуже, чем у других». Человека, в чем-то преуспевшем значительно больше, чем другие или не желающего жить по общим канонам община не приемлет и «выживает». Как, например, нередко ярких передовых учителей, преподавателей выживают не столько директора учебных заведений, сколько серые педагогические коллективы.

Тем не менее, общинность со всеми своими положительными и отрицательными сторонами является неотъемлемой чертой российского менталитета.

Во-вторых, это – *традиционность*, которая проявляется в опоре на народную культуру, народные традиции, народный язык, народную педагогику, народные обряды, на-

родные ремесла, промыслы и т.д. В этом отношении интересно провести аналогию с США. Бывая там, удивляешься – как будто народной культуры, народных традиций не существует вовсе. В этом отношении все выдающиеся достижения России в культуре, искусстве и т.д. всегда вырастали на народной почве, из народных традиций. В-третьих – это *открытость*, т.е. любознательность россиянина, способность российской культуры открываться внешним влияниям, впитывать ценности разных народов, духовно обогащаться и преобразовывать их, сохраняя при этом свою неповторимость и единство.

Эти три особенности – общинность, традиционность и открытость могут быть объединены во второе общее понятие – **народность** российского менталитета, свойственного российской цивилизации. И, кстати, в связи с этим целесообразно, по мнению автора, восстановить «статус-кво» в названиях органов управления образованием: «Министерство народного образования» (федеральное и республиканские), «управления народного образования» (региональные и муниципальные) и само понятие «система народного образования».

Наконец, третья группа качеств. Во-первых – это *патриотизм* как любовь к Отчизне, любовь к малой и большой Родине, готовность верно служить делу их процветания, любить свой дом и готовность защищать его. Конечно, патриотизм в той или иной мере развит у людей всех народов. Но у россиянина в высочайшей степени, до боли развито чувство ностальгии – тоске по Родине – достаточно посмотреть фильм А. Тарковского «Ностальгия». Кроме того, российский народ, как уже говорилось выше, может исключительно долго терпеть угнетения. Но угнетения от своих, внутренних угнетателей. И совершенно не терпит не только внешних, зарубежных угнетателей, но и любого внешнего вмешательства в свою жизнь. Как писал А.С. Пушкин, он терпеть не мог российских чиновников, но возмущался, когда их начинали ругать англичане.

Особенность национального патриотизма россиян можно также проиллюстрировать Отечественными войнами

1812 г. и 1941–1945 гг. В обоих случаях Наполеон (к 1812 г.) и Гитлер (к 1941 г.) оккупировали почти всю Европу. Но партизанская война в массовых масштабах в 1812 г. была только в России и Испании. В 1941 – только в СССР, Югославии и, отчасти, во Франции.

Во-вторых, это признание необходимости *сильной державной власти*, о чем сегодня и мечтают, и говорят подавляющее большинство россиян. Исторически сложилось так, что Россия развивалась скачками, и эти скачки приходились на периоды сильной государственной власти – Ивана III Великого (просьба не путать, что часто происходит, с Иваном IV – Грозным), Петра Первого, тоже прозванного Великим, Екатерины Второй – Великой, а также, как это ни горько признавать – Сталина. Сильная государственная власть вовсе не противоречит демократии – ведь демократия может быть сильной и слабой. Так что сильная державная власть России сегодня в условиях демократических реформ крайне необходима.

Необходима она России и для того, чтобы противостоять в нынешних условиях тем внешним и внутренним силам, которые всячески стремятся ослабить Россию, вытеснить ее из числа ведущих мировых держав, а то и вовсе развалить вовсе.

Таким образом, патриотизм и признание необходимости сильной государственной власти могут быть объединены третьим обобщающим понятием – **державность**.

Эти три обобщающих понятия: **духовность, общинность, державность**, если обратиться к трем категориям – личность, общество, государство: выстроены в определенной логической схеме: духовность – как направленность личности каждого отдельного человека; народность – как отношения каждого человека с обществом, с народом и как система общественных отношений; наконец, державная система как система отношений человека и государства, общества и государства.

Перечисленные три обобщающих понятия: **духовность, народность, державность** и могут составить, по мнению автора, **суть национальной идеи России** в нынешних условиях. Национальная идея может консолидировать общество,

чтобы народ почувствовал «собственные мускулы», увидел перспективу и поверил в возможность ее достижения, и дать оплодотворяющее начало воспитанию молодежи.

Причем, если национальная идея будет признана обществом и «взята на вооружение» как руководство к действию, она может для народного образования стать основой создания новой системы воспитательной работы в образовательных учреждениях всех уровней – ведь сейчас система воспитательной работы с молодежью практически отсутствует, но она крайне необходима.

Кроме того, любые инновации, вводимые в образовательные учреждения как «сверху», так и «снизу» можно сверять – соответствуют ли они национальным интересам России? Если да – то их следует внедрять. Если нет – тогда заведомо тогда они не привьются на национальную почву и должны быть отторгнуты.

Относительно национальной идеи автор считает необходимым сделать одно существенное пояснение: национальная идея не может иметь авторства в обычном понимании этого слова. Дело гораздо сложнее. Менталитет народа формируется веками и меняется чрезвычайно медленно. И национальную идею тот или иной автор может лишь вычленивать и сформулировать, а фактически она живет в народе постоянно. И предлагаемая в данной публикации формулировка национальной идеи России, и формулировка XIX в. графа С.С. Уварова своими истоками уходит в глубокую древность. Очевидно, в XIV в., когда крепло и развивалось Московское государство во взаимодействии с Золотой Ордой (в союзе или противостоянии – историки до сих пор спорят), и когда ведущие церковные авторитеты – митрополит Алексей и Сергей Радонежский активно проповедовали: духовные ценности, общежитие, необходимость единения народа под сильной державной властью.

Ввиду этого обстоятельства – что национальный менталитет чрезвычайно консервативен – одинаково нелепыми выглядят утверждения: панические – одних авторов, что с распадом СССР, началом рыночных преобразований в России нравственные устои народа развалились (хотя при таких

резких преобразованиях, естественно, «поверхность бурлит, пена выхлестывает наружу»). И чрезвычайно оптимистические – других авторов – что мы быстро воспитаем людей с новым «рыночным» (в скобках читай «западным») менталитетом. Нет! Менталитет меняется чрезвычайно медленно. И нравственные устои народа никак не могут рухнуть в одночасье. Так же как и невозможно в течение одного поколения воспитать «нового Адама».

Здесь нами представлен один из возможных вариантов формулирования национальной идеи России. Наверное, могут быть и другие подходы. Но в целом национальная идея России сегодня крайне необходима!

ШКОЛА ФОРМИРУЕТ НОВЫЙ КЛАСС ЭКСПЛУАТАТОРОВ?

Казалось бы, судя по названию раздела, что речь пойдет о «новых русских», олигархах и т.п. Но разговор пойдет совсем о другом. Сегодняшнее расслоение общества на бедных и богатых – явление, конечно, печальное, но временное. Дальше расслоение общества может пойти и уже фактически идет по другому вектору, гораздо более страшному и опасному. И впервые в истории ответственность за это целиком ложится на систему образования, на школу. Вот об этом и пойдет здесь речь.

Для начала нам с Вами, уважаемый читатель, необходимо совершить небольшой экскурс в историю социально-экономических отношений. Дело в том, что мы привычно анализируем и оцениваем происходящие явления по прежним меркам, а фактически же мы живем в следующем столетии, новом тысячелетии, а, точнее, в совершенно иной эпохе!

И дело здесь вовсе не в «круглых» датах, в начале XXI в. и третьего тысячелетия. Дело совсем в другом – за последнее время, за последние два-три десятилетия мир изменился самым кардинальным образом, и мы живем уже в этом новом мире. Что же это за новый мир?

На всем протяжении человеческой истории во всех странах, независимо от того, какой король правил или какая империя властвовала, была ли в стране республика, монархия, тоталитарный режим, подавляющая масса людей едва сводила концы с концами. Почти все ресурсы общества были направлены только на решение одной задачи – утоление голода. Для всего мира была характерна очень высокая детская смертность, небольшая продолжительность жизни (в России, к примеру, до 1914 г. она составляла в среднем 26 лет), недостаточное и неполноценное питание, болезни, подверженность разрушительным стихийным бедствиям. Грязь, клопы, вши, тараканы.

Конечно, в древних обществах были человеческие ценности и достижения культуры, многие из которых превосходят те, что свойственны XX в.. Вместе с тем во избежание периодически возникающей идеализации «доброе старое время» не следует забывать и о реальностях прошлой материальной жизни.

С появлением индустриальных технологий ситуация начала в корне меняться. С нарастающей быстротой начались огромные перемены в материальной жизни. Лишь во второй половине драматического и трагического XX в. индустриальная революция наконец решила глобальную задачу – накормить людей. С голодом в подавляющем большинстве стран мира, в том числе в России было покончено. Повысилась калорийность и питательность пищи. Детская смертность снизилась, средняя продолжительность жизни резко возросла. Ликвидированы многие болезни, во многом нейтрализовано действие разрушительных сил природы.

И это произошло совсем недавно! Что необходимо помнить, когда, к примеру, сегодня сплошь и рядом раздаются упреки в адрес народного образования о перепроизводстве в стране в былые годы инженеров, техников, индустриальных рабочих – тогда общество решало другие задачи, чем те, которые стоят перед ним сегодня. Накормить людей могла только техника, технология. А поэтому было востребовано, в первую очередь, естественнонаучное, технико-технологическое знание, и, соответственно, естественнонаучное и технико-технологическое образование.

А вслед за этим в последние два десятилетия произошла цепь событий, совсем преобразивших мир. Энергетический кризис 70-х гг. Технологическая революция. Электронно-коммуникационная революция. Прекращение гонки вооружений и осознание человечеством того факта, что за последние 50 лет все без исключения войны, произошедшие в мире, оказались безрезультатными. Крах социалистической системы. Интеграция мировой экономики. Гигантские экологические катастрофы. Распад СССР – последней мировой империи, который болезненно отразился не только на России и других бывших союзных республиках, но вызвал огромную деформацию политических и экономических акцентов и интересов во всех регионах мира. Все эти события говорят о том, что мы неожиданно для себя оказались в совершенно новой эпохе. Установить точную дату перехода человечества в эту новую эпоху затруднительно. Некоторые авторы называют 1974 г., когда правительство США ввело так называемый «плавающий курс доллара», повлекший за собой огромные экономические, а вслед за этим и политические последствия, другие – распад в 1991 г. СССР, третьи – войну в Персидском заливе и т.д. Но это несущественно.

Важно лишь то, что в мире произошли коренные изменения. В том числе в экономической сфере. С достижением материального благополучия, с появлением изобилия продовольствия, одежды, обуви, бытовой техники, как следствие этого, появилась и распространилась по всему миру, также в последние два десятилетия, рыночная экономика.

Рыночная экономика определяется как экономика, ориентированная на потребителя. В центре рынка стоит потребитель. Основная цель любого производителя товаров и услуг – найти на рынке потребителя своей продукции, продать ему товар или услугу. Именно потребитель, используя находящиеся в его распоряжении деньги, оказывает в конечном итоге определяющее влияние на то, что производится и куда идут произведенные товары и услуги. Рынок является регулятором общественного производства. Через рынок происходит стихийное приспособление структуры

производства товаров и услуг к объему и структуре общественных потребностей, распределение факторов производства между различными отраслями, т.е. решается вопрос, что и в каком количестве производить. Рынок устанавливает, какие условия производства являются общественно необходимыми, стимулирует снижение издержек, роста производительности труда и технического уровня производства, определяя таким образом, как будут производиться товары и услуги, с помощью каких ресурсов и каких технологий. Наконец, рынок решает проблему – для кого производятся товары, каким образом распределяет национальный доход между различными слоями населения, обладающими разной квалификацией и т.д.

Наиболее эффективно свои функции рыночной механизм осуществляет в условиях экономической свободы, которая подразумевает свободу предпринимательства, свободу перемещения ресурсов по разным сферам применения, свободу ценообразования, свободу выбора продавцов и покупателей. Другими словами – рыночная экономика – это саморегулирующаяся система, которая способна эффективно функционировать без прямого вмешательства государства. Она обладает определенным порядком и подчиняется определенным закономерностям, без централизованного руководства обеспечивается сбалансированность спроса и предложения.

Вместе с тем, рыночная экономика имеет и недостатки. Во-первых, это определенные потери общественного труда, поскольку невозможно всегда точно определить общественные потребности и тенденции изменения спроса – затраты могут оказаться излишними. Во-вторых, стихийное колебание цен, предложения и спроса имеет следствием неустойчивость положения участников производства – с понижением спроса часть производителей выталкивается из данной отрасли, что означает разорение для предпринимателей и безработицу для наемных работников. В-третьих, поскольку товары и услуги направляются туда, где больше денег, рынок может предписать некоторым людям голодать, другим получать несоразмерные доходы. В-четвертых, рыноч-

ный механизм ориентирован на получение прибыли, поэтому он не может эффективно решать общественные задачи – социального обеспечения, образования, здравоохранения, науки, культуры, экологии и т.п. Все это приводит к необходимости определенного вмешательства общества, государства в экономическую жизнь, в основном, в сфере потребления, но и в сфере производства тоже некоторого ограничения той экономической свободы, о которой говорилось выше.

Тем не менее рыночную экономику можно рассматривать как достижение человеческой цивилизации, как наиболее эффективную из всех существовавших форм организации общественного производства, как общечеловеческую ценность.

Коренным образом изменилась и идеология человечества. Ведь начиная с XVIII в., с эпохи Просвещения на протяжении двухсот лет основной идеей во всем мире, доминирующей силой и главным двигателем политики была вера в спасение человечества посредством справедливого общественного устройства. Она принимала различные формы и создала различные политические течения – социализма, коммунизма, фашизма или идеи «государства всеобщего благоденствия» сначала в Германии времен О.Бисмарка, а позже в Англии, США и многих других странах. Несмотря на принципиальные различия, общим у всех этих и многих других течений было то, что это была вера в построение такого общества, в котором его совершенство приведет к совершенству отдельного человека, что социальные акции способны создать идеальное общество, что посредством общественного устройства можно кардинально переделать Человека, превратив его в «нового Адама» – «Адама-социалиста», «Адама-нациста», «Адама-коммуниста».

И в начале XX в. такие цели казались легко достижимыми. Почему, например, В.И. Ленин с легкостью заявлял, что «нынешняя молодежь будет жить при коммунизме!» (ему вторил Н.С. Хрущев в начале 60-х гг.). Да потому, что в представлении большинства людей тех времен казалось, что достаточно накормить людей хлебом, каждому дать по од-

ному костюму и одной паре сапог – и материальное изобилие будет достигнуто. Но жизнь оказалась куда сложнее. Оказалось, что с ростом благосостояния растут и потребности людей.

Таким образом, во всем мире за двести лет истории нового унифицированного «Адама» создать не удалось. То, что приемлемо для всех, то, что приемлемо для большинства оказалось не прогрессивным и не гуманным. Стало, наконец, понятно, что все люди разные, люди различаются между собой больше, чем различаются общественно-экономические формации. Теперь все больше осознается та истина, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность.

Переход человечества в новую эпоху существования вовсе не означает, что мир стал проще. Появились новые проблемы. Развиваются мощные национальные движения во многих странах мира, причем не только в тех, которые раньше назывались «странами третьего мира», но и в развитых капиталистических странах: Бельгии, Великобритании, Канаде и в бывших социалистических странах – бывших республиках СССР, Югославии и т.д. Казалось бы, что с ростом благосостояния людей национальные различия должны были бы нивелироваться. На самом деле происходит обратное – эстонцы хотят жить как эстонцы, хорваты как хорваты и т.д.

Развивается международный терроризм, религиозные течения, самым грозным из которых является фундаменталистский Ислам.

Происходят быстрые изменения условий жизни и труда людей, нарастание стрессовых ситуаций. Отсюда резкий рост психических заболеваний, суициды, наркомания, бесплодие и т.п.

Россия активно входит в мировое сообщество и в эту новую эпоху существования человечества. И в этих условиях, по мнению автора, с российским образованием складывается-

ся весьма опасная ситуация, угрожающая, в том числе, национальной безопасности страны. А причина этого заключается в том, что значительная часть государственного аппарата России пытается скопировать для нашей страны западные модели. В том числе, и в сфере образования. Но это весьма опасная тенденция.

Дело в том, что в развитых странах Запада активно пропагандируется так называемая «теория золотого миллиарда» или, что то же, но с более неясным названием – теория «глобализации информации», или просто «глобализация». За этим туманным названием кроется четкая позиция наиболее развитых 7–10 стран, население которых и составляет этот «золотой миллиард» – установить деление всех стран на три сорта: постиндустриальный («интеллектуальный», «информационный»); индустриальный; сырьевой, сельскохозяйственный.

При этом постиндустриальные страны – это якобы элита, которая производит «знания» («информацию») – в том числе научные знания, создает наукоемкие технологии и т.д. Она же будет определять по своему усмотрению «дозы» передачи этого знания всему остальному человечеству.

Вторая группа стран, согласно этой теории на основе переданной «информации» будет обеспечивать материальное производство, необходимое всему человечеству, но в первую очередь, конечно, необходимое первой элитной группе стран.

Третья, самая низкая группа стран будет производить сырье, сельскохозяйственную продукцию, вынужденная довольствоваться минимальным уровнем жизни.

Теория «золотого миллиарда» активно пропагандируется и реализуется всеми средствами – финансовыми, военными, политическими, информационными и т.д. в первую очередь США, так называемой «семеркой» и НАТО.

Реализация этой «теории золотого миллиарда» приводит к серьезным деформациям во всем мире. Во-первых, приводит к чудовищной неравномерности потребляемых ресурсов – материальных, энергетических, водных и т.п. Экономисты называют такие цифры: всего 2 % – наиболее богатая часть населения земли потребляет 65 % имеющихся

ресурсов. Приведем такой пример: средний американец (а также «новый русский») ездит на внедорожнике, сжигающем 30 л. бензина на 100 км. В странах Юго-Восточной Азии типичная картина, когда мотороллер, сжигающий 3 л. бензина на то же расстояние везет 10 человек. Разница потребляемых ресурсов на 1 человека в 100 раз! Причем, апологеты «теории золотого миллиарда» утверждают, что такая неравномерность распределения ресурсов сложилась исторически и что-либо изменить невозможно, поскольку всех ресурсов Земли не хватит, чтобы все остальное население Планеты могло бы жить так же, как и «золотой миллиард». Но такая сложившаяся огромная разница в распределении богатств чрезвычайно взрывоопасна. И события 11 сентября – это лишь первое, или одно из первых проявлений сложившейся нестабильности в человеческом сообществе.

С другой стороны, реализация «золотого миллиарда» порождает деформации и нестабильность в экономике самих западных стран. Так, в США практически ликвидирована легкая промышленность, в упадке находится автомобильная и ряд других отраслей промышленности. То есть материальное производство сворачивается. Большая же часть занятого населения – около 85 % занята либо информационными технологиями, либо финансовым бизнесом т.е., по сути дела, «качает воздух». Фактически же экономика США на сегодняшний день держится только на печатании долларов и продаже их по всему миру. И чтобы эту ситуацию США вынуждены ежедневно «поглощать» 2,5 млрд. долларов иностранных инвестиций, а государственный долг этой страны составляет уже 33 триллиона долларов. Примерно в том же положении, может быть, несколько лучше, находится экономика стран Западной Европы.

Альтернативой «теории золотого миллиарда» является другой подход, пропагандируемый прежде всего ООН, – это теория «глобализации экономики» или концепция «устойчивого развития», которая преследует иные цели. Здесь речь идет о развитии и возвышении в каждом человеке духовного и интеллектуального начала при удовлетворении разумных материальных потребностей всех людей планеты.

Причем, следует подчеркнуть, что в обоих подходах России уготована ключевая роль. В первом случае – пассивная – как главного донора сырья в силу гигантских природных ресурсов и «зоны грязного производства» в силу огромной территории. То есть в качестве страны третьего и частично второго сорта. И нельзя отрицать, что есть силы, которые активно стремятся превратить Россию в такую страну. И, в том числе, и далеко не в последнюю очередь за счет ослабления нашей отечественной образовательной системы.

Во втором случае – как реального лидера нового альтернативного пути развития человечества. В первую очередь, за счет постулатов, накопленных нашей страной в предыдущие десятилетия и столетия и пока еще не полностью уничтоженных «реформаторами».

Рассмотрим теперь, как происходит в современных условиях разделение общества на классы при реализации теории «золотого миллиарда» и какова здесь роль системы образования.

В этом случае существенно меняется положение человека по отношению к материальному и духовному производству. Самой драматической является динамика взлета и падения класса промышленных рабочих. Со времен К. Маркса и Ф. Энгельса доля промышленных рабочих в общей численности занятого населения постоянно возрастала до 50-х гг. XX в., когда они составляли более 50% занятого населения, и они во всех развитых некоммунистических странах превратились в доминирующую политическую силу. Но с начала 1970 гг. промышленные рабочие стали резко сдавать свои позиции и в настоящее время составляют всего около 20% занятого населения в США и Европе, а по прогнозам к 2010 году их доля вообще упадет до 5–10% рабочей силы.

Аналогичная судьба постигла и сельскохозяйственных работников, которые, к примеру, в США в начале XX в. составляли 50% рабочей силы, а сегодня – менее 3%, а по прогнозам через 15 лет их число сократится еще вдвое.

Таким образом «синие воротнички» из ведущей экономической и политической силы общества в развитых странах Запада стремительно превращаются в низшие слои общества, которые по уровню образования не могут конкурировать с другими людьми и начинают создавать для общества определенные проблемы с обеспечением их работой, средствами социальной защиты и т.д. Причем, рабочий класс в последние десятилетия не только сократился количественно, но и распался на две группы, одна из которых – меньшая – состоит из высококвалифицированных рабочих, вполне относящихся по доходам и социальному положению к среднему классу. Другая – большая – представляет собой «неопролетариат», состоящий либо из людей, занятых на непостоянных работах, либо из тех, чей уровень образования остается невостребованным современной организацией труда в связи с внедрением высоких технологий.

Примерно та же участь постигла и класс «капиталистов-эксплуататоров». Если в 1890 г. 12% наиболее состоятельных граждан США имели в собственности 86% национального богатства, то сегодня всего совокупного богатства тысячи самых состоятельных людей Америки не хватило бы для работы только одной её отрасли экономики в течение 2–3 месяцев. Сегодня быть бизнесменом стало непрестижным; компаниями и фирмами, в основном, управляют наемные менеджеры, а основной капитал экономики составляют сбережения граждан и пенсионные фонды.

В то же время стремительно растет другой, новый класс – класс высокообразованных «интеллектуальных служащих» или, как его иначе называют – «класс людей знания». Этот новый класс в США, Японии, ряде других стран уже составляет более половины занятого населения. Таким образом, возникло общество «интеллектуальных служащих», которых нельзя считать ни эксплуатируемыми, ни эксплуататорами. Каждый из них в отдельности не является капиталистом, но коллективно они владеют большей частью средств производства капитала своих стран через свои пенсионные, объединенные фонды и свои сбережения. Являясь подчиненными, они в то же время могут быть ру-

ководителями. Они и зависимы и независимы, поскольку прекрасно осведомлены, что знания, которыми они обладают, дают им свободу передвижения – в их услугах, будь то математик, программист, инженер, бухгалтер, секретарь, владеющий навыками работы на компьютере и знающий иностранные языки нуждаются так или иначе практически все учреждения и предприятия. Для специалиста-компьютерщика, например, безразлично, где он работает – в университете или универмаге, в больнице, в правительственном учреждении или на бирже – лишь бы была хорошая зарплата и интересная работа.

А это диаметрально меняет приоритеты – не столько наниматель диктует свои условия интеллектуальному служащему, сколько последний может диктовать условия нанимателю при поступлении на работу. А в целом класс «интеллектуальных служащих» играет все большую роль в экономике и политике.

Кроме того, в «верхушку» общества в западных странах попадают менеджеры, врачи и юристы, а также люди творческих профессий, включая профессоров и преподавателей. То есть люди как минимум с высшим образованием. Кроме того, к среднему классу относятся высококвалифицированные рабочие.

Интересна динамика уровня заработной платы работников в зависимости от уровня их образования. Так, в США на протяжении 80-х гг. прошлого века почасовая заработная плата лиц с высшим образованием увеличилась на 13%, тогда как с незаконченным высшим – снизилась на 8%, со средним образованием – сократилась на 13%, а те, кто не окончил даже среднюю школу, потеряли 18% заработка. Но в 90-х гг. рост заработной платы выпускников ВУЗов приостановился – люди с высшим образованием стали к этому времени как бы «средними» работниками – как в 80-е гг. выпускники школ. Стала стремительно расти заработная плата лиц с учеными степенями – бакалавров на 30 процентов, докторов – почти вдвое.

В то же время в развитых странах Запада стремительно растет так называемый «низший класс» (англ. «underclass»),

представители которого не могут найти себе адекватного применения из-за низкого уровня образования в условиях экспансии высоких технологий как в материальном, так и в духовном производстве – это работники физического труда, неспособные «вписаться» в высокотехнологичные процессы, представители отмирающих профессий, люди, занятые в примитивных отраслях сферы услуг, временно или постоянно безработные, неквалифицированные иммигранты, матери-одиночки, сироты и выходцы из неполных семей, а также различного рода асоциальные элементы. По некоторым оценкам представители этого «низшего класса» составляют сегодня не менее трети трудоспособного населения развитых постиндустриальных стран! Так, свыше 25 млн. взрослых американцев относятся к категории функционально неграмотных, 30% имеют навыки чтения ниже уровня пятого класса школы.

Таким образом, происходит новое небывалое ранее в истории расслоение общества на высокообразованную «элику» и малообразованный «низший класс».

Если в феодальном обществе «путь наверх» обуславливался сословным происхождением, в капиталистическом обществе – материальным благосостоянием родителей, то в нынешнем постиндустриальном обществе он целиком определяется уровнем образования.

Становление интеллектуального класса в качестве элиты постиндустриального общества резко подчеркивает грань, отделяющую его от остального социума. Но интеллектуальная элита не является паразитической, а обращает себе на пользу результаты своего собственного труда, выступающего одновременно залогом прогрессивного развития экономики и общества. Лидеры новой экономики, предлагающие рынку принципиально новые продукты и услуги, обеспечивают себе своим собственным трудом немислимый ранее уровень благосостояния. При этом среди этой группы людей подавляющее большинство составляют люди, не унаследовавшие, а сами заработавшие свое состояние. Более 80 % миллионеров, живущих сегодня в США, вступили в свою жизнь представителями среднеобеспеченных слоев.

Таким образом, новый высший класс постиндустриального общества как никогда прежде является трудящимся классом.

В то же время «низший класс» в современных условиях становится все больше **классом эксплуататоров**. Факт, казалось бы, парадоксальный! Но действительно, обратимся к словарям: «эксплуатация – присвоение продуктов чужого труда». Вот с позиций этого определения автор и приглашает читателя взглянуть на данную проблему. Действительно, чтобы избежать социальных потрясений, государство вынуждено все больше выдавать малоимущим слоям населения социальных пособий, пособий по безработице и иных выплат. А откуда эти средства берутся? Они берутся из налогов, уплачиваемых из заработков представителей среднего и высшего классов. Вот это и есть присвоение продуктов труда одних классов другим классом, т.е. эксплуатация.

Государствам приходится все больше приходить на помощь своим обездоленным гражданам. На цели социальной поддержки в США ежегодно направляется около 500 млрд. долл., или около 17% всех расходов федерального бюджета. А к этому следует еще добавить расходы многочисленных благотворительных обществ, церковных общин и т.д. Даже для занятого населения - если бы заработная плата была бы единственным источником доходов работающих американских граждан, то 21% из них жил бы за чертой бедности, а для пожилых людей эта цифра составляла бы более 50%!

Но при всем при этом представители «низшего класса» все более остро ощущают себя людьми второго сорта, людьми угнетенными, находящимися «на обочине». Ситуация усугубляется еще и тем обстоятельством, что все большее количество людей из слаборазвитых стран Азии, Африки и Латинской Америки устремляется в развитые страны Запада (а также, заметим, и в Россию) в поисках благополучной жизни. Но в этих развитых странах они опять же пополняют «низший класс», усугубляя ситуацию.

Новое социальное деление может стать более опасным, чем разделенность капиталистического общества на буржуа и пролетариев. Центральный конфликт индустриального общества возникал вокруг распределения материаль-

ного богатства. Противостояние, основанное на владении собственностью и отстраненности от нее, имело как потенциальные возможности разрешения через ее перераспределение, так и механизм смягчения, основанный на повышении благосостояния обездоленных групп населения. В нынешних же условиях знания и способности, составляющие основной ресурс, обеспечивающий рост благосостояния, физически по своей природе не могут быть ни отчуждены, ни перераспределены. При этом совершенно очевидно, что экономическая поддержка незащищенных слоев населения не может быть долгое время эффективной. Поэтому возникающее социальное разделение и сопровождающий его конфликт, очевидно, станут более тяжелыми и сложно изживаемыми, чем социальные проблемы капиталистического общества.

Читатель может обвинить автора, что все ссылки на развитые страны Запада не имеют отношения к России и ее проблемам, поскольку ... «нам до них далеко». Но автор со всей ответственностью утверждает, что Россия – самая богатая страна в мире. И не только по природным ресурсам, но и по гигантскому индустриальному и интеллектуальному потенциалу, и что она обладает всеми возможностями стремительного развития в рыночной экономике.

Зарубежные авторы динамику развития ведущих стран Запада за последние десятилетия характеризуют таким образом: индустриальное общество => деловое общество (в основе было отлаживание механизмов современной рыночной экономики, а движущей силой – предпринимательство) => интеллектуальное (постделовое) общество, о котором мы говорили выше. Россия сегодня находится, очевидно, при переходе от индустриального к деловому обществу. Но вполне вероятно, учитывая совершенно необычайную специфику нашей страны, процессы развития делового и интеллектуального общества в России могут пойти и параллельно.

По крайней мере, экономика России сегодня стремительно развивается, точнее сказать восстанавливается. Стремим-

тельно растет средний класс, а также интеллектуальная элита, в первую очередь за счет вовлечения сотен тысяч талантливых молодых людей в сферу информационных технологий. Из-за отсутствия достоверной статистики по доходам населения приведем только один интересный факт – по уровню автомобилизации населения (а это один из показателей благосостояния страны) – 33 млн. автомобилей на 140 млн. населения – Россия вплотную подошла к уровню стран Западной Европы, а в Москве – сравнялась. Россия также догнала европейские страны по числу мобильных телефонов на душу населения.

В то же время растет и «низший класс» – растет масса людей, невостребованных экономикой из-за недостаточного уровня образования – с одной стороны. С другой стороны, зачастую не готовых психологически к труду в новых условиях. Так, например, в Москве заработная плата дворников составляет 15000 руб. – вполне приличная зарплата. Но эти рабочие места пустуют – из-за их «непрестижности» для москвичей (мигрантов брать на эту работу запретила московская администрация). Квалифицированный токарь сегодня зарабатывает 1000\$ в месяц, а рабочие места пустуют. Множество взрослых вполне работоспособных людей сидит по домам, рассуждая, что на заводах, на стройках платят мало – лучше вообще не работать. Пополняет «низший класс» растущее число «профессиональных безработных» – как заявляют работники служб занятости человек, не работавший на протяжении пяти лет безнадежен для рынка труда, а также чудовищно разросшаяся милиция и многочисленные охранные структуры. Стремительно пополняют «низший класс» профессиональные нищие, выросшие беспризорники и социальные сироты, мигранты из стран ближнего и дальнего зарубежья и т.д. Всего в России сегодня за чертой бедности живет 31 млн. чел. – почти четверть населения страны.

И уже сегодня в России налицо признаки роста классового противостояния: озлобление, наркомания, алкоголизм, особенно среди молодежи. Грабежи, разбои, поджоги, немотивированные убийства – как показывает наше теле-

видение уже не один десяток крупных российских ученых убиты на улицах и в подъездах бейсбольными битами! Деморализация «низшего класса» усиливается воздействием мафиозных структур, которые, с одной стороны, активно пополняют свои ряды его представителями, с другой стороны, извлекают свои сверхприбыли путем эксплуатации самых низменных инстинктов человека. На представителей «низшего класса» делают свою ставку и темные политические силы точно так же, как в Германии начала 30-х гг. прошлого века.

В перспективе складывается довольно тяжелая и опасная ситуация. Которая, в частности, в России осложняется и слабыми экономическими возможностями государства, которое не в состоянии пока выплачивать «низшему классу» существенные социальные пособия.

Обратимся теперь непосредственно к российскому образованию. Мы в точности повторяем путь западных образовательных систем, направленный на интеллектуальное расслоение общества за счет дифференциации доступности образования. Приведем такие цифры: в 2000 г. число выпускников 11-го класса составило 1,35 млн. человек, а в ВУЗы поступили 1,2 млн., причем в подавляющем большинстве по «престижным» специальностям: экономистов, юристов, психологов, и т.п., образуя массу безработных с высшим образованием. Причем, известна общемировая закономерность – лица с высшим образованием, по крайней мере с высшим гуманитарным образованием, на рабочие должности работать не идут. Непрестижные рабочие места все больше у нас занимают китайцы, вьетнамцы, украинцы, молдаване, азербайджанцы, грузины и т.д. – на заводах, на стройках, на рынках. Таким образом, и безработные с высшим образованием, и мигранты стремительно пополняют формирующийся «низший класс».

В то же время самым главным фактором является то обстоятельство, что общеобразовательная школа с 1 по 11-й класс теряет «по дороге» по разным оценкам от 2,5 до 4,7 млн. человек (достоверная статистика отсутствует). Из них при-

мерно 700 тыс. чел. поступает в учреждения начального профессионального образования, 800 тыс. чел. – среднего профессионального. Но несколько миллионов человек уходят из школы «в никуда», становясь люмпенами, маргиналами, пополняя ряды преступников, наркоманов и т.п. Эта цифра не включает тех детей, которые вообще не посещают школу. Как правило, к ним относятся дети мигрантов и вынужденных переселенцев, а также дети из самых малообеспеченных слоев населения, лишенных, в том числе, и жилья. Все они в недалекой перспективе опять же будут пополнять «низший класс». Отказ от школьного всеобуча – «заслуга» наших «демократов» – это не только огромная социальная опасность, но и экономическая «яма», особенно в условиях напряженной демографической ситуации.

По данным Всемирного банка в России школу посещают 90,8% детей в возрасте от 7 до 14 лет, а в возрастной группе от 15 до 18 лет в учреждениях общего, начального и среднего профессионального образования вместе учатся лишь 69,5% молодежи. А разности – это же опять пополнение «низшего класса» – ведь человек без общего и профессионального образования в лучшем случае способен лишь к малоквалифицированному труду.

Кроме того, как показывают социологические исследования, подавляющее большинство работодателей сегодня предпочитают брать на работу высококвалифицированных рабочих на уровне 5–6 квалификационных разрядов, а профессиональные училища и лицеи могут готовить рабочих (имея в виду трехлетний срок обучения) лишь на уровне 3–4 разрядов. Опять же возникает проблема «квалификационных ножниц» – определенная часть выпускников ПТУ будет пополнять «низший класс». Поэтому сегодня все острее ставится вопрос об интеграции начального и среднего профессионального образования – выпускников техникумов и колледжей работодатели берут на работу более охотно из-за их более высокой теоретической подготовки.

В то же время, очевидно, и прием абитуриентов в ВУЗы должен осуществляться не совсем так прямолинейно, как себе представляют чиновники Министерства образования

РФ – лишь по результатам Единых государственных экзаменов. Казалось бы, такой механизм совершенно демократичен – все вроде бы поставлены в равные условия. Но к чему это приведет? Ведь уровень подготовки московского школьника конечно выше, чем школьника из какого-нибудь сибирского села – во многих сельских школах зачастую по несколько обязательных предметов вообще не преподаются из-за отсутствия учителей. И так будет продолжаться еще долгое время. Поэтому московский школьник скорее поступит, к примеру, в сельскохозяйственный ВУЗ, хотя работать в деревню никогда не поедет. Возможности школьника из состоятельной семьи подготовиться к сдаче ЕГЭ конечно выше, хотя бы за счет репетиторства, чем у его сверстника из бедной семьи. Так что такой «демократический», «равноправный» механизм приема в ВУЗы будет приводить, очевидно, опять же к социальному расслоению населения.

То же самое касается и сравнения возможностей поступления в ВУЗ учащихся школ, ПТУ и техникумов. Введение механизма ЕГЭ практически отрезает выпускникам ПТУ и ССУЗов возможность дальнейшего продолжения образования в ВУЗе. В том числе и возможность получения высшего образования в сокращенные сроки за счет широко распространившегося в последнее время заключения прямых договоров учреждений начального и среднего профессионального образования с ВУЗами. Так что вполне резонно задать вопрос о «равных условиях» поступления в ВУЗы – а для кого, и, главное, для чего они «равные»?

На расслоение общества вольно или невольно «работает» и система внутрифирменного обучения персонала – это та сфера народного образования, которая раньше называлась «подготовка и повышение квалификации кадров на производстве», а теперь получила такое современное название. Если раньше в условиях плановой экономики каждое предприятие и организация несли ответственность (хотя бы формальную) за постоянное повышение квалификации всех рабочих и специалистов, то теперь работодатели вкладывают средства, в основном, лишь в повышение квалификации высших менеджеров и наиболее квалифицированной части ра-

бочих. Поскольку вложения средств в интеллектуальный ресурс именно этих категорий работников дают наибольшую экономическую отдачу. Но тогда остальные работники как бы отстранены от возможностей дальнейшего профессионального роста, что опять же способствует расслоению общества.

Но беда еще и в том, что, как показывают социологические исследования, проводимые во многих странах Мира, в том числе и в России, расслоение общества по уровню образования имеет тенденцию становиться наследственным. Дети из высокообразованных семей сами чаще всего становятся высокообразованными людьми, а дети из малообразованных семей чаще всего сами впоследствии становятся малообразованными.

Таким образом, Россия, в том числе и развитием своего образования, «успешно» повторяет путь западных стран, порождая в перспективе и социальную напряженность и нестабильность экономики, которая к тому же еще и не успела возродиться. А еще у нас «демографическая яма». Очевидно, для России этот путь вряд ли перспективен. Более привлекателен для России, по мнению автора, другой путь – путь глобализации экономики, путь устойчивого развития – путь развития и возвышения в каждом человеке духовного и интеллектуального начала при удовлетворении разумных материальных потребностей всех людей. Тем более с нашим традиционным российским общинным менталитетом, с его формулой «Один за всех и все за одного» в нынешних условиях для стабильного развития общества больше следует руководствоваться правилом: «Скорость эскадры определяется скоростью самого медленного судна». В отличие от западного менталитета, основанного на индивидуализме: «Каждый для себя, один Бог за всех».

Российской системе народного образования, пока еще не поздно, необходимо срочно и самым серьезным образом повернуться лицом к проблеме доступности образования: возродить школьный всеобуч, закрепив за каждой школой определенный «микрорайон»; добиться законодательным путем возрождения обязательного полного среднего

образования; увеличить количество ученических мест в учреждениях начального и среднего профессионального образования, чтобы сделать их доступными для всех; отладить действительно демократический механизм поступления в ВУЗы; всемерно развивать возможности для продолжения образования молодежи и взрослого населения в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях в заочной, дистантной, открытой и других прогрессивных формах получения образования без отрыва от работы; и т.д. Ведь сегодня, как никогда, ответственность за будущее общества и страны ложится на школу, на всю систему народного образования.

НЕ ДАЙ МНЕ БОГ СОЙТИ С УМА

Информатизация общества: проблемы Добра и Зла. В педагогической печати, на конференциях и т.п. происходит безмерное и ... чаще всего БЕЗДУМНОЕ восхваление компьютерных технологий, средств мультимедиа, телекоммуникационных сетей и т.п. Вот это и побудило автора взяться за перо.

Человечество идет к информационному обществу. Это факт бесспорный: мир насыщается компьютерами, теле- и видеотехникой, сотовыми телефонами, информационными и телекоммуникационными сетями и т.д. Расходы на информатизацию уже в два раза превышают расходы на энергетику. С конца пятидесятых годов собственно технический прогресс как таковой в узком смысле слова как развитие собственно техники, «железа» резко снизил свои темпы – лазер был последним принципиально новым для цивилизации техническим изобретением. Далее научный прогресс резко изменил магистральное направление развития в сторону информатизации.

Информатизация дает человечеству огромные, невиданные, самые неожиданные возможности, коренным образом меняет мир, всю человеческую цивилизацию. Большие возможности информатизация несет и в сферу образования.

О достоинствах и преимуществах информатизации говорится и пишется много, так что здесь мы не будем повторять эти истины. Но Добро и Зло всегда идут рядом, рука об руку. И о негативных последствиях информатизации общества, наверное, пора всерьез задуматься. Пушкинская строка, взятая в качестве заголовка данного раздела, сегодня становится чрезвычайно актуальной практически для каждого человека.

Мир сейчас находится примерно в такой же ситуации, как и в сороковые-пятидесятые годы XX в., когда была открыта ядерная энергия и перед человечеством стояла дилемма – мирный атом или всеобщее уничтожение в атомной войне. Ракетно-ядерной войны удалось избежать. Но даже мирное использование атома обернулось ... ЧЕРНОБЫЛЕМ, последствия которого мы себе еще плохо представляем.

Аналогично сегодня возникают проблемы последствий информатизации. Но есть и принципиальные отличия. Атомная бомба представляла собой явную угрозу человеческим жизням, физическому здоровью людей, информатизация – это скрытая, часто неосознаваемая угроза не только и не столько физическому, сколько психическому здоровью. За атомной бомбой стояли конкретные имена ее создателей: Э. Ферми, А. Эйнштейн, И.В. Курчатов и другие. Ученые признавали свою нравственную ответственность за сотворенное ими – это пацифизм А. Эйнштейна, диссидентство и самоубийство Р. Оппенгеймера – «отца атомной бомбы», стойкое диссидентство А.Д. Сахарова – «теоретика водородной бомбы», драматические и трагические судьбы многих других ученых. Информатизация же по сути своей, в основном, безымянна, поскольку является плодом деятельности десятков, сотен тысяч людей, а точнее – их многих миллионов, поскольку сегодня практически каждый школьник может создавать свои собственные программные продукты для персонального компьютера или Интернета. И далеко не все люди, работающие в этой области, задумываются о своей моральной ответственности перед обществом и даже перед самим собой.

Не рано ли бить тревогу о последствиях информатизации?

Нет, не рано, а может быть и поздно! Информатизация общества – это не только компьютеры и информационные

сети. Это все каналы сбора, хранения, передачи и переработки информации. Это радио и телевидение, количество программ которых и объемы их суточного вещания непрерывно растут. Это компьютерные игры. Это книги, газеты, журналы и т.д. А сегодня телевизор, к примеру, есть практически в каждом доме, компьютеры или микропроцессорные игровые приставки – во многих домах.

Как Вы думаете, уважаемый Читатель, что рисуют дети в детском саду, когда им предлагают сделать рисунок на тему «семья»? Думаете, «папа, мама, и я»? А еще любимых бабушек и дедушек, кошечек и собачек? Как бы не так! Более половины детей рисует ... ТЕЛЕВИЗОР! Это ужасает. Происходит подмена добра и любви чем-то иным. Даже не информацией, а информационными шумами, как это будет сказано ниже.

Так что информатизация проникла буквально в каждый дом. Ребенок, насмотревшись «мультиков» или до одури наигравшись с игровой приставкой, подходит к матери. А в ответ получает: «Отстань, ты что не видишь – я смотрю «Санту-Барбару». Миллионы людей, бросая все дела, работу, семейные заботы усаживаются за телевизор – в Москве, к примеру, по всем телевизионным программам демонстрируется постоянно более двадцати сериалов. Не считая ежедневных многократных боевиков, триллеров, развлекательных игр типа «Поле чудес» и другой многочисленной телевизионной бездуховной «продукции», не считая тысяч продающихся повсеместно видеокассет.

С одной стороны телевизор опасно удобен и приятен тем, что у его экрана перед человеком не стоит самой сложной для него проблемы – проблемы ВЫБОРА. Человеку у экрана не надо принимать никаких решений. И он незаметно для самого себя превращается в манкурта в духе Ч. Айтматова, в духовного раба – ведь рабство в первую очередь и заключается в том, что перед рабом не стоит проблемы выбора – за него все решает кто-то другой.

С другой, еще более худшей стороны, к дефектологам и психоневрологам все чаще приводят детей, подростков, юношей, чаще девочек и девушек, а нередко и взрослых, всерьез воображающих себя Марианной, Изаурой, Настей

и другими телевизионными «героинями» и «героями» – люди уходят в другие красивые «виртуальные» (ненастоящие, вымышленные) миры.

Не менее страшно стремительно разрастающееся явление «хакерства». «Хакеры» – это люди, чаще всего молодые, сутками проводящие время за компьютерами или игровыми приставками и потерявшие всякий интерес к чему-либо другому, потерявшие интерес ко всем другим нормальным человеческим потребностям.

А кто знает к каким психическим последствиям может привести использование «информационного скафандра», надевая который человек практически полностью всеми своими ощущениями и действиями «отключается» от реального мира и попадает в мир «виртуальный», компьютерный, вымышленный. «Информационные скафандры» – это пока еще экзотика для большинства населения, хотя они уже и продаются в магазинах. Но кто может сказать, насколько безвредна, к примеру, телевизионная реклама, когда нам постоянно с интервалами 5 минут повторяют «Каждый раз во время еды ...» Ведь психологи и физиологи знают, насколько опасными могут быть для человека циклические раздражители, так называемые «навязываемые ритмы».

Но информатизация – это не только телевидение и компьютер. Это и все другие средства информации. Чего стоит, к примеру, такой феномен, когда в театре во время спектакля в зале раздаётся сигнал сотового телефона и зритель начинает телефонный разговор: «да, да, дело уже к концу идет, её уже душили начали, скоро приеду домой». С массовым распространением мобильных телефонов появилась и стремительно прогрессирует новая болезнь – «мобилемания» – по утверждениям врачей от 10 до 15% владельцев мобильных телефонов стали самыми настоящими невротиками: они безостановочно звонят кому угодно и когда угодно, передают телевизионные изображения и фотографии и т.п. – безо всякой надобности!

А как быть с таким фактом, что сегодня подавляющее большинство молодежи на вопрос «Ты «Войну и мир» читал?» отвечает: «Нет, зачем – я кино видел!» Сегодня книжный, жур-

нальный, газетный рынок сильно расширился. И это замечательно. После некоторого перерыва население вновь возвращается к массовому чтению. Пассажир с книгой вновь становится приметой российской электрички, метро, автобуса. Но что же читает сегодня массовый читатель? В исключительном большинстве наводнившие буквально лавиной наши книжные прилавки детективы, триллеры, «женские романы» – занимательные, но полностью бездуховные.

Как известно, К. Шеннон, создатель теории информации, определял информацию как сообщения, сигналы, устраняющие НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ. Любое живое существо, в том числе человек живет в полной неопределенности внешней среде, в полном неопределенности мире. Информация необходима ему для устранения, снижения неопределенности. Только тогда растение, животное, человек могут правильно реагировать на изменения среды, в том числе человек – принимать решения. При этом важно то, что не всякие сигналы в системах сбора, хранения, передачи и переработки информации являются информацией. Если сигналы не устраняют, не снижают неопределенность – то это всего лишь ИНФОРМАЦИОННЫЕ ШУМЫ, ПОМЕХИ, ЗАБИВАЮЩИЕ, ЗАГЛУШАЮЩИЕ САМУ ИНФОРМАЦИЮ.

С этих позиций подавляющее большинство огромного числа теле- и видеофильмов, «мультиков», пришедших на смену шедеврам А. Тарковского, Э. Рязанова, М. Захарова, Ю. Норштейна, большинство современных книг, журналов, компьютерных игр – это вовсе не информация, а лишь информационные шумы – они не несут человеку знания, притупляют чувства, подавляют волю, «забивают мозги». Телебоевики, триллеры, блокбастеры похожи один на другой как две капли воды – разница только в том, что драки и убийства происходят либо на улице, либо на заводе, либо на складе, на корабле и т.п. Не говоря о нравственной стороне таких фильмов, пропагандирующих культ насилия, они не несут информации – как известно, повторные сообщения единожды воспринятой информации уже информацией не являются – это информационные шумы. Шумы, разрушающие психику человека.

То же самое с книжной продукцией – «женскими романами» и т.п. То же самое с современной так называемой «поп-музыкой» – часами передаваемые «клипы», в подавляющем большинстве своем также бессодержательны и с познавательной и с эстетической точки зрения, а ритмы модного рок-н-ролла, как показали исследования физиологов, к тому же разрушают нервную систему, вызывают у человека чувство агрессии. **Так что информатизация и разумное использование информации – отнюдь не одно и то же.**

Огромные возможности раскрывают информационные системы и технологии в образовании для развития личности учащегося, студента. Но у этих систем должны быть специфические новые сферы применения. Не взамен, а в дополнение традиционным средствам обучения. Сегодня же мы часто наблюдаем довольно примитивные попытки заменить компьютером учебник, задачник, хрестоматию. Сегодня уже технически довольно просто реализовать, чтобы компьютер вслух читал нам стихи А.С. Пушкина, да еще показывал бы «картинки». Только зачем?! Лишь затем, чтобы превратить художественное произведение в развлекательное чтение?

И уже совсем становится страшно, когда слышишь «прогнозы» некоторых «горячих голов», что учитель в скором времени вовсе станет не нужен, что его заменят компьютеры, информационные сети и телекоммуникационные системы, что учиться можно будет не выходя из дома. В принципе это уже сегодня можно реализовать.

Наверное, посмотреть и послушать по телевизору лекцию какого-нибудь знаменитого австралийского профессора или посмотреть картины Лувра по компьютерной сети зачастую куда интереснее, чем изо дня в день сидеть на уроках одной и той же Марьиванны. Но Марьиванна идет на урок к ученику с любовью к нему, с пониманием его горестей и радостей, надежд и отчаяний. И ученик идет на урок к Марьиванне с пониманием, что он ей нужен, что он хоть кому-то **НУЖЕН**. А компьютеру, телевизору он **НЕ НУЖЕН**. Человеческую личность может воспитать исключительно только человеческая личность. Компьютер может вырастить только робота.

Проблемы негативных последствий информатизации общества сказанным выше вовсе не исчерпываются. Генная инженерия – это попытка информационного вмешательства в наследственность живых существ, в том числе человека. О возможных опасных последствиях этих экспериментов писалось многократно, мы не будем повторяться. Но появились «компьютерные вирусы». Они ведут себя во многом так же, как и обычные биологические телесные вирусы – факт для науки чрезвычайно интересный – ведь у них одна и та же информационная природа. Компьютерные вирусы портят пока только их программное обеспечение и не влияют на человека непосредственно. Но кто поручится, что вслед за ними не появятся другие вирусы, передаваемые от компьютера человеку в виде «вирусов духовных». А распознавать их будет чрезвычайно сложно. Хотя бы потому, что авторы почти всех известных на сегодня компьютерных вирусов анонимны.

В то же время уже давно известно, что посредством кино, телевидения, компьютера в человека можно «закладывать» информацию на подсознательном уровне и тем самым управлять им. К примеру, так называемый «эффект 25-го кадра»: через каждые 25 кадров кинофильма, телепередачи высвечивается какая-либо надпись, к примеру, «покупай Стиморол». Человек эту надпись своим сознанием не видит, но непроизвольно идет покупать «Стиморол». Применение таких трюков строжайше запрещено законами во многих странах, а у нас уже продаются школам компьютерные и видеопрограммы по иностранным языкам и т.д. под общим «юмористическим» названием «25-й кадр ЦРУ» – безо всякого медицинского, психологического, физиологического контроля; безо всяких лицензий и сертификатов!

Но ведь бесконтрольное вмешательство в подсознательную сферу человека чрезвычайно опасно для его психического здоровья!

Информатизация стремительно проникает во все сферы жизни общества, в том числе все теснее сплетается с политикой. Например, одна из причин нашего сегодняшнего отставания в области компьютерной техники заключается в том, что 20 лет назад в СССР пытались создавать персо-

нальные компьютеры собственных отличных от зарубежных конфигураций – ЦК КПСС пытался создать информационный барьер от Запада. Точно также печально известный КОКОМ – организация НАТО, регулировавшая торговлю стратегическим сырьем и товарами, запрещал продажу персональных компьютеров и программного обеспечения к ним в бывшие социалистические страны. Но невольно возникает вопрос – почему же сегодня зарубежные фирмы и фонды бесплатно или за чисто символическую плату подключают наши российские школы, лицеи и университеты к международным информационным сетям, в частности, к Интернету? Просто ли это благотворительность?

Известен принцип: «Кто владеет информацией, тот имеет власть». Например, успех того или иного кандидата у нас на выборах Президента, губернатора, членов федеральной или региональной думы и т.д. находится в прямой зависимости от объема пропагандистской информации, доводимой через средства массовой информации до рядового избирателя. Но такая информация сегодня стоит денег, и очень не малых – пусть Читатель делает выводы сам.

Автор поставил все эти вопросы вовсе не для того, чтобы кого-то запугивать, не для того, чтобы призывать искать какого-либо «врага» или его образ. Научный, технический, информационный прогресс остановить или затормозить невозможно, даже если кто-то и попытался бы это сделать. Наоборот, необходимо приложить максимум усилий для оснащения наших учебных заведений компьютерами, телекоммуникационными системами, для подключения их к международным информационным сетям и т.д.

Но необходимо осознать, что Добро и Зло идут рядом! Необходимо помнить библейскую притчу о Первородном грехе. К религии можно относиться по-разному. Так, автор был и остается убежденным атеистом. Но в Библии отражен четырехтысячелетний опыт человечества, отражена веками накопленная его мудрость. Чаще всего первородный грех трактуется и понимается людьми весьма упрощенно и ошибочно, как бы, как любовное пригрешение Адама и Евы. Но суть-то этой притчи совсем в другом – они съели плод от Древа познания.

Они получили Знание, нравственно, не будучи готовы к нему. Эта притча – грозное напоминание и предостережение, что человеческое ПОЗНАНИЕ опережает НРАВСТВЕННУЮ ГОТОВНОСТЬ человечества к использованию знания.

Кто же должен взять на себя нравственную ответственность за негативные последствия информатизации, за психическое, духовное здоровье людей? Тем более, сегодня, когда страна в переходный период находится в чрезвычайно тяжелых социально-экономических условиях, и для многих людей уход в «виртуальные» миры» является следствием безысходности реальной жизни.

Адресатов, очевидно, много – болезни общества должно лечить все общество. Это создатели информационных программ, хотя они зачастую безымянны и в силу их бывшего технического (технократического) образования им остро не хватает гуманитарного кругозора, общей человеческой культуры. Это деятели средств массовой информации. Если они «четвертая власть», то эта власть должна стать гуманной, а не антигуманной. Это деятели культуры, ученые: медики, физиологи, психологи, педагоги. Это семья, у которой необходимо воспитывать информационную культуру, культуру пользования информацией, что является вообще принципиально новой проблемой. Это врачи. Это органы государственной власти, которые должны самым срочным образом разработать и реализовать законодательство в области информатизации, ввести этот процесс в цивилизованные рамки. И так далее. И, конечно же, главное – это УЧИТЕЛЬ, который может и должен помочь детям познать и противопоставить «информационным шумам» и «виртуальным мирам» ИСТИНУ, ДОБРО, КРАСОТУ.

ЧТО ТАКОЕ ШКОЛОЦЕНТРИЗМ?

«Школоцентризм» – это замкнутый корпоративный строй и дух школы, в первую очередь общеобразовательной школы. Школоцентризм – явление многогранное. Попробуем рассмотреть эти «границы».

Историческая причина школоцентризма – ведомственная разобщенность образовательных подсистем. Действительно, в каждом районе, городе были отделы народного образования. Затем наши «реформаторы» стали стесняться слова «народ» – появились управления образованием (кого – неизвестно). Казалось бы, по названию судя они должны были бы «управлять» всей сферой образования в своем регионе – городе, районе и т.п. Но они охватили и охватывают только дошкольные учреждения и общеобразовательные школы. Все остальные образовательные структуры для них чужеродны – профтехучилища, техникумы, учебно-курсовые комбинаты, внутрифирменная подготовка персонала (то, что раньше называлось подготовкой и повышением квалификации кадров на производстве), обучение безработных, переподготовки военнослужащих и т.д. и т.п.

И по нашей российской традиции раз эти образовательные структуры муниципальному начальству не подчинены – значит они не нужные, и тому же – вредные. Как поется в одной шуточной песне: «в борьбе за народное дело он был инородное тело». И это положение, к сожалению, за редким исключением сохраняется до сих пор.

На уровне субъектов Федерации к дошкольным учреждениям и школам добавляются профессиональные училища и лицеи, а в ряде случаев колледжи и ВУЗы. Но они живут своей жизнью как правило совершенно порознь. Все же остальные образовательные структуры опять как бы чужеродны. К примеру, автору при встречах с губернаторами – главами администраций регионов последние чаще всего могли назвать только лишь число техникумов, расположенных на их территории. Но чем они живут, чем занимаются, какие у них проблемы – это для регионального руководства – «тайна за семью печатями». Не говоря уже обо всех остальных образовательных структурах.

И так далее. На всех уровнях. В том числе на федеральном уровне система образования рассосредоточена более чем по 20 министерствам и ведомствам.

Другой аспект школоцентризма, тесно связанный с первым – **замкнутость общеобразовательной школы**. При

всем глубочайшем уважении к российскому учительству, нельзя не отметить одно весьма важное обстоятельство, – так сказать «происхождение» школьного учителя. Ребенок учится в школе. Затем девушка, юноша поступает в педагогическое училище, педагогический колледж или педагогический ВУЗ – это та же школа, только иного уровня. По окончании педагогического учебного заведения они возвращаются обратно в школу – теперь работать. Таким образом, школьный учитель в подавляющем большинстве ничего другого, кроме школы в своей жизни не видел. Поэтому все остальные сферы человеческой профессиональной жизни ему неизвестны, непонятны и чужды. И поэтому общеобразовательная школа крайне редко идет на контакты с другими образовательными подсистемами (кроме ВУЗов – с ВУЗами всегда иметь дело было престижным), с производственными структурами и т.д. Поэтому в школах учащихся до сих пор пугают заводом: «будешь плохо учиться – пойдешь в ПТУ и на завод». Поэтому, в том числе, практически в любой школе учитель труда – «черная кость», а труд – «самый ненужный и вредный предмет» (ликвидировать!) – материальное производство учительской сфере чуждо. Так же, как и многие другие сферы общественной жизни.

Следующий аспект – **«учитель – центральная фигура в школе»** – фраза из партийно-правительственных документов 40-х гг., также весьма часто до сих пор произносимая и печатаемая. А в профессиональных училищах говорили и говорят: «мастер производственного обучения – центральная фигура», и т.д. Такой подход в точности соответствовал авторитарной модели общества и авторитарной системе образования. Парадокс здесь, прежде всего в том, что любое производство, а образование – это область духовного производства, должна быть ориентирована на удовлетворение интересов *потребителя, а не производителя*. Школа для учителя – это нонсенс, давящий над всей системой образования до сих пор. Проведем такую абсурдную аналогию – представим себе автомобильный, к примеру, завод, который финансируется государством, но делает автомобили только для своих работников!?

Развитие образования в новых социально-экономических условиях предполагает иной подход, противоположный, в соответствии с которым **центральной фигурой** в образовательном учреждении, ее ядром должен стать ученик, студент, слушатель и т.д., причем понимаемый не абстрактно, не как класс, группа или все учебное заведение, а рассматриваемый на уровне отдельного человека, во всем богатстве и многообразии его личностных интересов, потребностей и устремлений. Отсюда основной задачей системы образования становится создание благотворительных условий для их проявления и удовлетворения.

Другими словами, образование, обучение и воспитание должны стать одновременно процессом удовлетворения личностных потребностей и интересов обучающихся. Задача школы состоит не в навязывании программ и учебных планов, созданных в отрыве от реальных потребностей учащихся, а в выяснении самих этих потребностей учащихся, учете и использовании их при конструировании новой школы.

Но пока что «центральной фигурой» в школе по-прежнему остается учитель. И здесь кроется еще один удивительный парадокс – **сдельная система оплаты его труда**. Хотя она так и не называется, фактически действует давным-давно введенный порядок, что заработанная плата учителя прямопропорциональна количеству проведенных им часов учебных занятий. Большого издевательства над «центральной фигурой» учителем и «нецентральной фигурой» - учеником трудно было бы придумать.

Имея нищенскую зарплату, учитель вынужден набирать себе как можно больше учебной нагрузки, лишая себя сна и отдыха, возможностей культурного и профессионального развития, превращая себя в «урокодателя».

С другой стороны положение ученика – какие бы постановления, указы и т.п. не принимались, у ученика всегда, пока действует этот финансовый механизм, будет 7–8, а то и 9–10 уроков – в этом заинтересован учитель и в нашей российской действительности всегда найдутся любые лазейки, чтобы довести учебную нагрузку учащихся до физического предела.

В профессионально-технических же училищах этот финансовый механизм оплаты труда педагогов вообще доведен до «полного совершенства»: преподавателю ПТУ *выгодно... болеть*. Допустим, заболел преподаватель математики Иванов. Чтобы «занять» учащихся, в эти часы дает дополнительные по своему предмету уроки преподаватель истории Петров, получая за это дополнительную плату. По выздоровлении преподаватель Иванов восполняет пропущенные уроки математики за сеткой часов – также получая дополнительную плату. А сверх того, обоим идет дополнительная оплата к отпуску – что может быть абсурднее?

И до тех пор, пока не будут пересмотрены эти заскорузлые и неумные механизмы оплаты педагогического труда, в невыгодном положении будут и обучающие и обучаемые. Но дело не только в механизмах оплаты труда педагогов.

Дело еще и в том, что нищета всей нашей страны в значительной мере происходит от того, что в России традиционно любой труд всегда ценился очень дешево – дешевле любых других ресурсов. В отличие, к примеру, от США, где труд всегда ценился дороже любых других ресурсов. Поэтому США – самая богатая в мире страна. Классический пример можно найти в повести В.Г. Короленко «Без языка»: в Америку, в Нью-Йорк приехала русская барыня со своей служанкой. Через некоторое время в квартиру приходят представители американского профсоюза домашних работниц и спрашивают барыню – какую зарплату она платит своей служанке. Барыня удивлена: она служанку кормит и одевает – о какой-то еще плате никто и не думает, и служанка в том числе. Тогда представители профсоюза ее предупреждают, что она обязана платить не менее минимальной установленной в стране заработной платы, иначе профсоюз подаст на нее в суд. А ведь эти события в повести В.Г. Короленко происходят до 1917 г.!

Таким образом, в нищей стране все получают нищенскую зарплату, а учитель – «центральная фигура» – вообще доведен до голодного прозябания. Даже в жесточайшие сталинские времена положение учителя было совсем иным – и относительно престижная зарплата, и был порядок – учи-

тель, добросовестно проработавший в школе 15 лет, награждался Орденом Трудового Красного Знамени, 25 лет – Орденом Ленина.

Не так давно в Волгограде была выпущена довольно интересная и совершенно необычная книга Ю. Мороза – молодого преуспевающего бизнесмена, создавшего уже несколько бизнес-инкубаторов (*Ю. Мороз. Бизнес: пособие для гениев. Волгоград, 1997*). Книга написана в парадоксальных, иногда шокирующих выражениях. Интересно привести из нее одну цитату: «Если Вы недовольны своей жизнью, если вы не смогли добиться чего хотели, то, ради бога, не занимайтесь сами воспитанием своих детей, не портите им жизнь. Доверьтесь удачливому и веселому человеку, только проверьте, чтобы этот человек не имел педагогического образования». Это не шутка! Это совершенно серьезный совет российского бизнесмена. Как отнестись к этим словам? Можно обидеться или встать в оборонительную позицию. Но представляется, что конструктивнее будет прислушаться к его мыслям, ибо в них нет желания уколоть учителя, скорее, горькая констатация ситуации, в которой находится сам учитель – «центральная фигура в школе».

Следующий аспект: **«Урок – основная форма учебно-воспитательного процесса»**. Тоже всем до боли знакомая и избитая фраза. Но откуда она появилась, кому она принадлежит? Автор, читая лекции работникам народного образования регулярно задает этот вопрос. И регулярно в исключительном большинстве случаев получает ответ: «Ян Амос Коменский». Но великий дидакт тут совершенно не при чем. Фраза эта – почти дословная цитата из печально известного постановления ЦК ВПК(б) о школе 1932 г. Классно-урочная система насаждалась в систему образования как атрибут тоталитарного режима, как удобный инструмент тотального контроля: ученика – учителем, учителя – директором, инспектором, школы – районо и т.д.

Наверное, в младшем звене общеобразовательной школы лучше урока вряд ли что придумаешь. Но в среднем и старшем звене школы, а также в послешкольных образова-

тельных учреждениях классно-урочная система давно стала анахронизмом, путами на ногах системы образования. Автору как-то показывали один из английских колледжей. И когда он без спроса заглянул в одно из помещений, показ которого явно не входил в программу посещения, и где учебная мебель была расставлена «как у нас», сопровождающие смущенно извинились и сказали, что это обычная классная комната, где учебные занятия проводятся в форме традиционных уроков ... для умственно отсталых студентов! Так что не пора ли задуматься?

Следующий аспект – «показуха» как стиль и образ жизни образовательных учреждений, доставшиеся нам в качестве традиции от наследства командно-административной системы. Для того, чтобы образовательное учреждение выглядело приличным, «передовым» в глазах малокомпетентного руководства (раньше партийного, теперь оно зовется иначе), его руководители вынуждены создавать «имидж», его внешнюю «привлекательность». Автору часто приходится посещать учебные заведения практически всех уровней и типов, в том числе в составе весьма «представительных» делегаций. И в большинстве случаев картина этих посещений практически одинакова. Так, время посещения чаще всего подбирается так, чтобы уже не было учебных занятий и, соответственно, учащихся, студентов и учебное заведение напоминает чисто убранный... склеп – чтобы нельзя было посетить занятия или заглянуть в лица учащихся, узнать, что на них «написано», увидеть – как они себя ведут. Далее, обращается внимание на самую современную архитектуру (там, где она имеет место), качество отделки помещений и их ремонта. Показываются учебные кабинеты с самым современным оборудованием и мебелью. Но при этом, показывая самый современный кабинет физики или химии, вас почти никогда не поведут в лаборантские – там очень часто нет ни одного химического препарата, нет ни демонстрационного, ни лабораторного оборудования. Точно также по препараторским в кабинетах истории, литературы и т.д. – сколько там диафильмов, плакатов и т.п. – можно легко отличить «показуху» от настоящей постановки

обучения. Но «начальство» туда не заглядывает. Вам могут показать роскошный компьютерный класс, но частенько все программное обеспечение к нему будет состоять из примитивного набора компьютерных игр.

Точно также в видеофонотеках может не оказаться учебных видеофильмов и фонограмм. В роскошно оборудованных учебных мастерских на просьбу показать изделия учащихся – по которым сразу можно определить качество обучения – вам частенько ответят, что шкафы заперты, а учитель, мастер отсутствуют. Вас поведут в педагогический (методический, научно-методический) кабинет с большим количеством педагогической и методической литературы – но нередко, стоит посмотреть эти книги, брошюры – они стоят в своем первозданном чистеньком виде – их никто не читал. Ведь на книге, даже если она один раз прочитана, всегда остаются следы. Редко когда вас поведут в библиотеку – а ведь это важнейший показатель уровня учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Поразительно, но в средних учебных заведениях – независимо школах, ПТУ или техникумах количество единиц хранения в библиотеках различаются в десятки раз – от 700–1000 единиц хранения (включая учебники!) до 60–70 тысяч.

Точно также с конкурсами «учитель года» – районными, городскими областными и т.д. – их превратили в показательное «шоу», вплоть до того, что конкурсанты должны петь, плясать и т.д. Ведь настоящий учитель добивается успеха не песнями и плясками, а повседневным трудом, своей компетенцией, силой своего интеллекта и характера, обаянием своей личности.

Но это все как бы «внешняя сторона» показухи. Гораздо опаснее ее сущностная сторона: в погоне за хорошими «показателями» директор школы, училища и т.д. может выбросить на улицу неуспевающего ученика, или ученика, нарушающего дисциплину и т.д. В погоне за хорошими показателями искусственно завышается успеваемость и т.п. – чтобы все выглядело благопристойно «в глазах начальства». Но в результате получается, что лучшими учебными заведениями «начальство» считает как раз далеко не лучшие. А

не лучшие с точки зрения руководителей образования как раз зачастую являются лучшими. И, к примеру, когда умные родители подыскивают школу для своего ребенка – будущего первоклассника, они не идут спрашивать об окрестных школах в органы управления образованием, а спрашивают у соседей, родственников и т.д. – оценки чаще всего бывают противоположные – в этом автор убеждался неоднократно.

Конечно, нельзя сказать, что все это происходит повсеместно. Совсем нет. Но «показуха» пока что процветает в системе образования. И дело здесь вовсе не в руководителях образовательных учреждений и работниках органов управления образованием. Они стремятся показать то, на что смотрят и отчитаться так, как удобно начальству. А некомпетентность руководства – это было лицо тоталитарной системы. Но традиция, к сожалению, сохранилась.

Наконец, последний, на наш взгляд, аспект школоцентризма – **неготовность руководителей и педагогических коллективов образовательных учреждений к переменам.** Причем, неготовность эта обусловлена не столько нехваткой каких-либо экономических и других знаний, сколько сугубо психологическими причинами. Если сравнительно небольшая часть передовых учебных заведений резко вырвалась вперед, то руководители и педагогические коллективы остальной, большей, к сожалению, части учебных заведений находятся пока в состоянии лишь пассивного ожидания – что проблемы решатся как-нибудь сами собой, или их решит, как всегда раньше бывало всемогущий «Центр», или возвратятся старые порядки и т.п.

Но ни первого, ни второго, ни третьего уже не будет. В новых социально-экономических условиях каждый должен отвечать за себя сам. И если руководители и работники тех или иных образовательных учреждений не осознают необходимости смены личностных позиций и не начнут активно действовать в соответствии с новыми требованиями, то тем самым обрекут свои учебные заведения, как это ни прискорбно, на вымирание.

Поэтому, по мнению автора, сегодня первоочередная задача, в частности, институтов и факультетов повышения ква-

лификации работников образования заключается именно в психологической переподготовке руководителей и преподавательского корпуса учебных заведений. Руководителей учебных заведений, в первую очередь директорский корпус, необходимо подвести к осознанию того факта, что если раньше ректор, директор, проректор, заместитель директора выполняли, в основном, функции «передаточного звена» в доведении и исполнении директив «Центра», то теперь это – руководители самостоятельной «образовательной фирмы», находящейся в состоянии острой конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг. И никто об их «фирмах» заботиться не будет, кроме них самих. И они полностью отвечают за выживание и процветание своей «фирмы» – школы, училища, техникума, лицея, колледжа, института, университета и т.д.

Не менее сложные проблемы стоят и в психологической переподготовке учительского, преподавательского корпуса. В переходе к рыночным отношениям самым сложным для педагогического работника является ломка прежних психологических стереотипов, изменение всего жизненного уклада – от стиля жизни, когда «государство заботится о каждом» – к новому стилю жизни, в которой каждый заботится о себе сам и каждый сам отвечает за свою судьбу. И соответственно, – изменение личностной позиции от статуса наемного государственного служащего, пассивно ожидающего, когда же государство увеличит заработную плату – на позицию самостоятельного профессионала, активного субъекта на рынке образовательных услуг, способного наилучшим образом распоряжаться своим интеллектуальным капиталом – своей педагогической, научно-педагогической квалификацией и находить наиболее выгодные сферы его применения – как в своем учебном заведении, но в разных, подчас самых неожиданных вариантах, так и в других учреждениях, организациях или полностью самостоятельно.

Второе направление психологической перестройки сознания работников образования – правовые отношения учебных заведений и в коллективах учебных заведений. Ни

их руководители, ни их педагогические работники не приучены читать и применять законы и другие нормативные документы – они приучены получать «директивы» и их исполнять, а также получать «разрешения» вышестоящего органа по любому, даже пустяковому, поводу. А в новых социально-экономических условиях требуется совершенно иное – умение искать нормативную информацию и активно ее использовать самому. К тому же органы управления нередко либо сознательно, либо по каким-либо другим, к примеру, техническим причинам, не доводят соответствующую информацию до учебных заведений. И сегодня мы нередко сталкиваемся с совершенно парадоксальными фактами, когда, например, работники учебных заведений, только приехав в Москву на курсы повышения квалификации, узнают, что им положена 10% надбавка к заработной плате на приобретение литературы, хотя об этом прямо сказано в Законе РФ об образовании еще в 1992 г.

Таким образом, подводя итог сказанному, чем быстрее работники образования осознают необходимость преодоления «школоцентризма» как замкнутого, корпоративного строя и духа системы образования, необходимость преодоления старых заскорузлых традиций, необходимость развития системы образования как открытой социально-экономической системы, тем быстрее будет перестроено отношение общества и государства к образованию не как к остаточной отрасли, а как ведущего и опережающего фактора развития России.

2 РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ПОЧЕМУ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ МАЛОЭФФЕКТИВНЫ?

Реформы образования в России проводятся постоянно. Только на памяти автора это реформы 1957 г., 1964 г., 1968 г., 1984 г., 1988 г., 1992 г. После 1992 г., поскольку слово «реформа» у работников народного образования стало вызывать нервный шок, стали использовать новые термины, словосочетания: «новый этап развития реформы», «модернизация образования» и т.д. Тем не менее суть остается той же – под реформой мы будем понимать любые предлагаемые более или менее крупные изменения в целях, содержании, формах и сроках образования в целом или отдельных ее подсистем.

Так почему же реформы российского образования проводятся столь часто, а ощутимых результатов они не дают? * Все подсистемы народного образования, в основном, работают так, как и работали. А если какие-то результаты реформы и дают, то чаще всего не в лучшую сторону – как, например, размывание в последние годы естественно-математического образования, которым Россия имела все основания гордиться. В чем же причина?

А причина, по мнению автора, в том, что **все реформы осуществляются совсем не так, как они должны осуществ-**

* Единственным исключением, пожалуй, является принятие в 1992 г. Закона РФ об образовании, весьма прогрессивном в своей основе.

вляться. Это мнение обосновывается и подтверждается положениями *системного анализа* – учения о системе методов исследования и проектирования сложных систем, поиска, планирования и реализации изменений, предназначенных для ликвидации проблем. Системный анализ зародился в конце 40-х – начале 50-х гг. прошлого века, вслед за появлением кибернетики, и в настоящее время широко используется во всем мире для решения самых различных проблем: политических, экономических, административных и т.п. и в самом широком спектре масштабов – от крупнейших международных проектов до решения частных проблем отдельных людей.

Вот с позиций системного анализа автор и приглашает уважаемого читателя рассмотреть причины неэффективности образовательных реформ. При этом мы будем руководствоваться, в основном, наиболее популярным и, пожалуй, удачным учебником Ф.И. Перегудова и Ф.П. Тарасенко «Введение в системный анализ» (М.: Высшая школа, 1989.)

Поскольку мы имеем дело с системным анализом, для дальнейшего изложения нам необходимо определить понятия «образовательная система», «педагогическая система».

Под образовательной системой можно понимать и такой сложный объект, как вся система народного образования страны, или как региональная система образования, или как любое образовательное учреждение, так как все они состоят из множества связанных между собой элементов, упорядоченных по отношениям и характеризующихся единством общих целей функционирования. В том числе педагогическую компоненту можно считать педагогической системой, выделив в ней следующие элементы: цели образования; содержание образования; методы, средства, организационные формы обучения и воспитания; педагоги (учителя, преподаватели, воспитатели); обучающиеся (учащиеся, студенты). Причем педагогические системы можно рассматривать на разных уровнях: педагогическая система образовательного учреждения, педагогическая система каждого конкретного учителя, преподавателя, педагогическая система отдельного учебного курса, предмета, темы, конкретного занятия и т.д. То есть мы имеем дело с иерархией педагогических систем.

В то же время педагогическая система является частным понятием по отношению к более общему понятию – образовательная система. Ведь, к примеру, любое образовательное учреждение можно рассматривать как образовательную систему, включающую как подсистему педагогическую систему (точнее, целую иерархию педагогических систем), а также подсистемы: управленческую, материально-техническую, финансовую и т.д. Точно также выстраивается и иерархия образовательных систем.

Кроме того, нам для дальнейшего изложения понадобится определение понятия *проекта* в его современной трактовке как цикла продуктивной деятельности: отдельного человека, коллектива, организации, предприятия или совместной деятельности многих организаций и предприятий, или совместной деятельности многих стран.

Проект в современном понимании – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельно взятой системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией.

Включение в это определение отдельно взятой системы указывает не только на целостность проекта, но и подчеркивает единственность проекта, его неповторимость и признаки новизны. Таким образом, любое преобразование системы народного образования страны, региона, преобразование отдельного образовательного учреждения и т.д. в понятиях системного анализа может рассматриваться в качестве проектов.

Каждый проект от возникновения идеи до полного своего завершения проходит ряд ступеней своего развития. Полная совокупность ступеней развития образует жизненный цикл проекта. Жизненный цикл проекта в системном анализе принято разделять на фазы и стадии:

1. Фаза проектирования системы, наиболее детально разработанная в системном анализе, включает стадии:

- концептуальную: выявления противоречия; формулирования проблемы; определения проблематики; определения цели; выбор критериев;

- моделирования системы, состоящая из построения моделей; оптимизации моделей; выбора модели (принятия решения);
- конструирования системы, состоящая из декомпозиции; агрегирования; исследования условий; построения программы.
- технологической подготовки, реализации системы.

2. Технологическая фаза реализации системы.

3. Рефлексивная фаза оценки и самооценки результатов реализации системы.

Теперь, после краткого экскурса в системный анализ, рассмотрим причины низкой результативности образовательных реформ по описанным выше фазам и стадиям.

Проектирование образовательной системы на концептуальной стадии должно начинаться с выявления противоречий: что мешает в практике обучения, воспитания достичь требуемых результатов? Детальный анализ наличной ситуации позволяет, как правило, выявить целый клубок, комплекс противоречий. Среди них надо выделить основное, главное звено. Оно и составляет проблемную ситуацию, т.е. когда неудовлетворительное состояние дел уже осознано, но пока неясно, что следует сделать для его изменения.

После выявления проблемной ситуации начинается **формулирование проблемы**. Чтобы из проблемной ситуации сформулировать проблему, нужна ведущая идея (или ряд ведущих идей). Проблемная ситуация, оплодотворенная идеей, становится *проблемой*.

Пожалуй, единственным положительным примером выявления противоречий, проблемной ситуации и формулирования проблемы в реформировании российского образования была «Концепция общего среднего образования», разработанная Э.Д. Днепровым, В.В. Давыдовым, В.П. Зинченко, Б.М. Неменским, А.В. Петровским и многими другими участниками Временного научного коллектива «Школа», вызвавшая широчайший резонанс во всей стране и ставшая, по сути дела, основой для Закона РФ об образовании, принятого в 1992 г. Во всех остальных случаях образовательных реформ или их подобию эти важнейшие этапы про-

ектирования образовательных систем выпускались: «реформы» начинались спонтанно, «вдруг», сваливаясь на работников образования «как снег на голову»: «мы тут в Политбюро посоветовались и решили – не пора ли нам провести реформу образования» (дословно, 1984 г.).

Определение проблематики. Проблематика в системном анализе определяется как сплетение, комплекс проблем, которые неразрывно связаны с проблемой, подлежащей разрешению. Необходимость рассмотрения проблематики вытекает из того, что любая образовательная система включает в себя множество подсистем и входит в другие, более общие и сложные системы – надсистемы, а решение поставленной проблемы требует учета последствий для всех из них.

Для определения проблематики необходимо охватить весь круг участников – т.е. физических лиц и организаций:

1. Участников, принимающих решения, т.е. тех, от полномочий которых непосредственно зависит решение проблемы (руководителей образовательных учреждений, работников органов управления образованием и т.д.).

2. Активных участников, чьи действия (содействия) потребуются при решении проблемы.

3. Пассивных по отношению к решаемой проблеме участников, на ком скажутся (положительным или отрицательным образом) последствия решения проблемы.

4. Участников с возможным негативным отношением к решению проблемы, которые могут предпринять враждебные действия.

Каждый из участников может иметь свое видение проблемы, иметь свое отношение к ней, т.к. ее существование или исчезновение может привести к появлению у них их собственных проблем. Построение проблематики и состоит в определении того, какие изменения и почему хочет (или не хочет) внести каждый из участников. Диалектический метод предписывает рассматривать проблему всесторонне, в том числе и во временном (историческом) и в пространственном плане. Проблематика, по сути дела, – это ответ на вопрос: какие существующие обстоятельства и прошлый опыт – как положительный, так и отрицательный – застав-

ляют именно этих участников, именно в данной культурной среде, включающей именно данные ценности, именно в данный момент воспринимать данное состояние дел как проблему?

Между тем в сфере образования как раз аспект проблематики чаще всего упускается. Приведем такой пример. Содержание общего среднего образования в течение уже многих десятилетий периодически «перестраивается» и «обновляется». Так вот, традиционно из раза в раз определение содержания школьного образования поручается работникам самой системы образования и ученым. А в решении проблемы содержания общего среднего образования заинтересовало все общество, все без исключения его социальные и экономические структуры. И в решении этой проблемы должен участвовать очень широкий круг участников. Чего не происходит. Как известно, вопросы войны и мира нельзя позволять решать военным. Точно так же определять содержание школьного образования нежелательно поручать только ученым и работникам сферы образования – они неизбежно будут отстаивать свои научные и корпоративные, а не всеобщие интересы.

Другой пример игнорирования проблематики – неудачная попытка введения 12-летки. Ведь общеобразовательная школа является лишь подсистемой всей системы народного образования. И изменение сроков обучения в одной подсистеме неизбежно должно было бы деформировать всю надсистему – во всех других подсистемах: дошкольного, начального, среднего, высшего профессионального образования и т.д. Не говоря уже о деформации надсистемы еще более высокого уровня – всей страны, когда в условиях общей крайне плохой демографической ситуации, увеличение сроков обучения в школе неизбежно привело бы к значительному сокращению и без того дефицитных трудовых ресурсов. Ведь увеличение сроков обучения привело бы к увеличению возраста вступления молодежи в трудовую деятельность и, соответственно, сократило бы общую численность работающего населения.

Рассмотрим еще один типичный пример в определении проблематики уже не на федеральном, а на региональном

уровне. В последние годы во многих регионах Российской Федерации стали разрабатываться долгосрочные региональные программы развития образования. Явление это, безусловно, положительное – администрациям регионов, региональным органам управления образованием, руководителям и педагогическим работникам образовательных учреждений необходимо видеть перед собой перспективы развития системы образования, более или менее четко очерченные цели дальнейшего движения. Вместе с тем в практике разработки подобных программ зачастую имеются существенные недостатки и огрехи, которые, к тому же, судя по опыту автора в их экспертизе, стали уже типичными.

Вариант первый. Исходя из принципа: «Нет пророков в своем отечестве», авторский коллектив приглашается из крупных городов других регионов из числа ученых – работников научных учреждений и профессорско-преподавательского состава ВУЗов. Этому коллективу заказывается, практически целиком перепоручается разработка региональной программы. Но такой авторский коллектив, не зная специфики и конкретных особенностей данного региона, его экономики и социальной сферы, не имея возможностей детально и длительно их изучать в силу кратковременности командировок, даже при самом добросовестном отношении к своим договорным обязательствам, что, к сожалению, бывает отнюдь не всегда, практически не в состоянии дать достоверную и детальную картину перспектив развития системы образования в данном конкретном регионе. Чаще всего в разработанных при таком варианте программах дается общий обзор состояния, тенденций развития образования в мире, в Российской Федерации в целом и, в заключение, приводятся лишь некоторые общие рекомендации по развитию образования в данном конкретном регионе.

Вариант второй. Авторский коллектив создается внутри самой региональной системы образования – из числа руководителей и работников органов управления образованием и образовательных учреждений. В этом случае их можно поощрить «за смелость», но в этом варианте в программе отражаются чаще всего лишь их собственные «ведомствен-

ные» интересы, их взгляды «изнутри» самой системы образования, а не интересы всего региона в целом. При этом нередко ведущие позиции оказываются у представителей лишь одной подсистемы образования – чаще всего высшей школы. И тогда программа развития образования оказывается «перекошенной» – в пользу развития лишь одной из подсистем образования в ущерб другим.

Таким образом, оба перечисленных наиболее распространенных на сегодняшний день варианта вряд ли приемлемы.

Главное при разборе долгосрочных программ развития образования регионов заключается, очевидно, в том, чтобы вовлечь в развитие образования все образовательное пространство региона. Региональное образовательное пространство понимается как совокупность всех субъектов региона, прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах либо заинтересованных в них. Это учащиеся и студенты, их родители, преподаватели, образовательные учреждения всех типов и уровней. Это научные организации, которые, в частности, имеют аспирантуру и докторантуру. Это учреждения дополнительного образования, а также библиотеки, музеи. Это все предприятия, организации и учреждения региона, которые, во-первых, в перспективе заинтересованы в квалифицированных кадрах; а во-вторых, в них всегда осуществляется обучение персонала, хотя бы и в форме наставничества, в том числе неформального. Эти службы занятости и службы социальной защиты регионов и т.д. По сути образовательное пространство – это все физические и юридические лица региона, весь регион, только взятый в определенном аспекте – отношении образованию.

Для реализации таких подходов при разработке программ развития образования регионов должны создаваться, очевидно, большие и разнородные авторские коллективы. Во-первых, для того, чтобы программа отвечала интересам развития всего региона в целом, а не отдельных его отраслей, территорий и т.д., крайне желательно, чтобы ее разработку возглавлял руководитель администрации региона – глава администрации или его заместитель. Во-вторых, для обеспечения научного руководства целесообразно при-

влекать в качестве научных руководителей, консультантов ученых, в том числе, в целях объективности – из крупных научных центров из других регионов. В-третьих, в число разработчиков должны войти не только руководители и работники органов управления образованием и образовательных учреждений, но и представители администраций городов и районов, представители депутатского корпуса, руководящие работники экономических структур, социальных служб и т.д. Всем им предстоит достаточно долгая кропотливая работа по сбору и анализу статистических данных, разработке прогнозов и т.п. Только при такой широкой всеобъемлющей работе может быть, очевидно, создана полноценная программа развития образования региона, которая сможет стать действенным инструментом развития всей экономики, культуры и социальной сферы региона.

Таким образом, как видим, этап определения проблематики при проектировании образовательных систем отнюдь не прост.

Определение цели. Следующий этап концептуальной стадии проектирования – на основе сформулированной проблемы и установленной проблематики определяется цель проектирования образовательной системы. На данном важнейшем этапе определяется, что надо сделать для снятия проблемы – все последующие этапы проектирования будут определять – как это сделать.

Ошибки в определении целей при создании систем чрезвычайно часты повсеместно, в том числе и в образовании. Наиболее часто встречаются три их варианта:

1. Когда цель ставится как самоцель, в отсутствие проблемы или при неопределенной, не сформулированной проблеме. К этому варианту можно отнести множественные «реформы» отечественного образования, в частности, «реформы» 1984 и 1988 гг.: никто не задался выяснением проблем, просто «мы тут посоветовались...». Или же нынешняя попытка ввести 12-летний срок обучения в школе: во всех развитых странах срок обучения в школе 12–13 лет – надо, чтобы было так и у нас. Можно привести и более частные примеры. Так, в 60-е – 70-е гг. прошлого века в учебные заведения уси-

ленно «насаждались» технические средства обучения и программное обучение. Эти направления как цели (самоцели) не решали никаких проблем. Это была мода. В первом случае она была вызвана тем, что отечественная промышленность к тому времени освоила массовый выпуск бытовой техники и в учебные заведения по требованию руководящих органов устанавливались: телевизоры – в отсутствие учебных телепередач, магнитофоны – в отсутствие учебных фонограмм и т.п. Мода же на программное обучение была вызвана успехами кибернетики – молодой в те годы науки.

2. Подмена цели средствами. Вернемся к примеру с построением содержания общего среднего образования. Традиционно очередное «обновление», «совершенствование» содержания школьного образования строится таким образом, что формулируются самые общие цели, которые носят совершенно декларативный характер, характер пожеланий, но абсолютно как не цели проектируемой системы содержания. А затем сразу начинается «дележ пирога» учебного плана – сколько учебных часов на тот или иной курс, предмет будет выделено, и разработка «новых» учебных программ по предметам. Но изучение тех или иных учебных предметов – это лишь средство для достижения цели. А цель так и остается каждый раз неопределенной.

Другой пример. Автор когда-то проверял профтехучилища в городе Жданове – теперь это Мариуполь, Украина. Там было построено пять самых современных училищ – вполне достаточное количество для этого города. Но все они были построены в одном микрорайоне. А город раскинут на огромной территории со многими отдаленными друг от друга микрорайонами. Типичный случай: цель фактически должна была заключаться в обеспечении доступности профессионального образования для молодежи. В том числе транспортной доступности. Но сформулировали цель по-другому: построить училища, что на самом деле было средством, а не целью. В результате построенные училища по большей части пустовали, молодежь из других микрорайонов «болталась» на улице, а промышленные предприятия имели острую нехватку квалифицированной рабочей силы.

3. Смещение целей. Всегда существует опасность ошибочно принять другие цели, чем на самом деле необходимые. Такая ситуация нередко возникает, в частности, когда специалисты-профессионалы, участвующие в решении проблем, навязывают свое видение мира и тем самым подменяют главные цели своими профессиональными, корпоративными целями. «Операция прошла успешно, но пациент умер» – это не злая шутка, а действительно встречающееся среди хирургов высказывание. Многие примеры смещения целей хорошо известны – трагедии Арала, Кара-Богаз-Гола, проекты работ по переброске вод северных рек на юг и т.д. Широкое распространение смещения целей стало даже поводом для большой серии анекдотов о неосмотрительно сформулированном техническом задании. А. Эйнштейн как-то на вопрос о том, что, по его мнению, станет главной проблемой в конце XX в., ответил: «Совершенство средств и смещение целей». Очевидно, так оно и вышло.

Ярким примером смещения целей в образовательных «реформах» стала система Единых государственных экзаменов – так называемых ЕГЭ. Еще в 1992 г. в Законе РФ об образовании было предусмотрено создание независимой аттестационной службы – вполне здравая идея. Казалось бы, что это служба должна охватывать все ступени и виды образования: и начальную школу, и основную, и полное среднее образование, а также все ступени профессионального образования: начального, среднего, высшего и т.д. Причем, начинать независимую аттестацию надо было, очевидно, с основной школы, которую заканчивает практически вся молодежь. Однако ведомственные интересы чиновников и корпоративные интересы работников ВУЗов свели эту идею лишь к одному – к созданию «нового» механизма поступления выпускников средней школы в ВУЗы. Причем, только школьников, и только сразу по окончании школы – ведь экзаменационные сертификаты будут действительны только один год. А через год выпускник как бы уже и не имеет аттестата зрелости, как бы и не имеет полного среднего образования! А учащихся профессиональных училищ и лицеев, студентов техникумов и колледжей Министерство образования вообще готово ли-

шить аттестата зрелости: «.. аспект содержания образования в ПТУ и техникумах должен быть таким: упор на подготовку именно высококвалифицированных рабочих, что означает увеличение времени на саму профессиональную подготовку. А для учащихся ПТУ (таких 10%, не больше), кто хочет и может освоить одновременно и профессию, и программу 11–12-х классов, будут созданы дополнительные возможности» (Интервью Министра образования РФ В.М. Филиппова в январе 2002 г. – Среднее профессиональное образование России в XXI в. Сборник выступлений Министра образования РФ В.М. Филиппова в средствах массовой информации. – М., 2003. – 44 с.). А как можно представить в XXI в. любого человека, в том числе рабочего, без полного среднего образования?!

Таким образом, общее среднее образование становится в понимании Минобразования не самоценным, не средством разностороннего развития личности, а лишь исключительно служит целям подготовки школьников к поступлению в ВУЗ. То есть происходит подчинение всей системы народного образования интересам только одной подсистемы – высшей школы – а это и есть типичный вариант смещения целей.

Можно привести и другие примеры смещения целей в образовательных проектах. Так, в конце 80-х гг. прошлого века необходимо было создать для образовательных учреждений дешевый надежный учебный персональный компьютер. Вместо того, чтобы создать одну модель, совместимую с общемировой версией IBM, три бывших союзных министерства: Минэлектронпром, Минприбор и Минрадиопром, отстаивая в конкурентной борьбе за государственные ассигнования свои ведомственные интересы, а в составе этих министерств различные заводы, отстаивая свои заводские интересы, наводнили школу целым «зоопарком» разномастных компьютеров: агатами, микрошами, искрами, корветами, УКНЦ и т.д. и т.п., для которых почти не было программного обеспечения. Остатки этого «зоопарка» до сих пор еще доживают в учебных заведениях, а процесс информатизации образования был задержан практически на десятилетие.

Таким образом, необходимо очень тщательно подходить к определению целей, чего, как правило, при очередных реформах образования не делается.

Выбор критериев. Одним из наиболее острых и сложных вопросов является выбор критериев.

Критерии эффективности – важнейшая проблема вообще в любой деятельности. Из-за ошибочного выбора критериев неоднократно происходили крушения целых социальных институтов и социально-экономических систем. Часто приводится такой классический пример неправильного выбора критерия и вызванных этим последствий: в двадцатые годы нашего столетия пожарным, чтобы они «меньше спали», была установлена заработная плата, пропорциональная числу потушенных за месяц пожаров. В итоге дело кончилось тем, что пожарные сами стали устраивать поджоги!

Между тем практически во всех «реформах» отечественного образования вопрос о том, по каким критериям можно будет оценивать эффективность (или неэффективность) очередной «реформы» вообще не поднимается. Так, школа не раз и не два переходила на «новое» содержание общего среднего образования. Но кто задался вопросом – насколько эффективно это «новое» содержание (будет эффективным)? Или в высшей школе ввели магистратуру и бакалавриат – кто задался вопросом – по каким критериям можно будет оценивать экономическую, социальную, гуманитарную эффективность этих новых видов образования?!

В то же время в системе образования мы сплошь и рядом сталкиваемся с ошибочно выбранными критериями, которые зачастую действуют уже многие десятилетия. Так, заработная плата учителя установлена в прямо пропорциональной зависимости от количества проведенных уроков. Но количество проведенных уроков никак не характеризует качество обучения и воспитания учащихся! Объем расходов на одного ученика не оценивает качества обучения в школе; число студентов на одного преподавателя совсем не однозначно связано с качеством подготовки специалистов в ВУЗе и т.д. и т.п.

Таким образом, для образования одна из актуальнейших задач – разработка современного критериального аппарата.

В последнее время в сфере образования появилась тенденция, очевидно, положительная, проектирования педагогических систем на диагностической основе. Основная идея здесь заключается в том, чтобы самым детальным образом задать образовательные цели педагогической системы на диагностической основе по четко определенным на всех уровнях ее иерархии критериям. Это означает вполне определенное описание целей, задание способов их выявления, измерения и оценки степени их реализации. Проектирование педагогической системы предполагает возможность с помощью разработанных диагностических процедур систематического на каждом учебном занятии контроля и оценки достижения этих детально спроектированных образовательных целей.

Определением цели и критериев завершается первая, концептуальная стадия проектирования образовательных систем. Формой документа, где отражаются цели и критерии, является *техническое задание*. Название, для педагогики, прямо скажем, режет слух. Но эта форма документа распространилась повсеместно и уже достаточно широко используется и в сфере образования. Например, техническое задание на разработку программ развития образования в каком-либо регионе. В том числе автору не раз приходилось участвовать в разработке и экспертизе подобных технических заданий на региональном уровне. Но вот на федеральном уровне подобных документов встречать (почему-то?!) не приходилось.

Моделирование систем. В системном анализе следующей стадией фазы проектирования системы становится ее моделирование. Модель выступает как образ будущей системы. Модели проектируемых образовательных систем, так же, как и сами системы, могут быть, естественно, на разных уровнях иерархии. Можно говорить, к примеру, о модели того или иного урока; о модели образовательного учреждения, например, об авторских моделях школ – школа В. Караковского, школа Е.А. Ямбурга, авторский профессиональный лицей Н.С. Бородина, авторский туристический университет В.А. Квартального и т.д.; или о модели,

к примеру, региональной системы непрерывного образования Гжели.

Модели являются способом организации практических действий, способом представления как бы образцово правильных действий и их результатов, то есть является рабочим представлением, образом будущей системы. Таким образом, модели носят нормативный характер для дальнейшей деятельности, играют роль стандарта, образца, под который «подгоняется» в дальнейшем как сама деятельность, так и ее результаты. Примерами моделей могут быть планы и программы действий, уставы организаций, кодексы законов, рабочие чертежи, экзаменационные требования и т.д. Таким образом, Законы Российской Федерации, Указы Президента РФ, постановления Федерального Правительства, приказы Минобразования РФ и т.д. являются в этом смысле моделями будущих образовательных систем.

Стадия моделирования в системном анализе включает в себя: построение моделей; оптимизация моделей; выбора модели (принятия решения).

В литературе известно много методов моделирования. Здесь мы на них подробно останавливаться не можем, поскольку жанр данной книги не позволяет этого сделать*. Главное же заключается в том, что до принятия решения, до того как модель воплотится в нормативный документ (нормативные документы) она должна быть тщательно проверена на адекватность целям и критериям (которые, как уже говорилось выше, формируются и определяются далеко не всегда), на возможности ее реализации, в том числе ресурсные возможности и т.д. И, в том числе, широко обсуждена среди заинтересованных участников. В этом отношении можно, пожалуй, привести всего один положительный пример: Закон РФ об образовании 1992 г. (корректировки Закона в 1996 и других годах были в значительной мере шагами назад). Однако принять хорошую модель еще не значит ее реализовать. Ведь, к примеру, целый ряд положений Закона об образовании до сих пор, спустя 10 лет не

* Подробное описание методов моделирования в сфере образования см. в книге: Новиков А.М. Методология образования. М.: Эгвес, 2002. – 320 с.

выполняется – право учителей на годичный оплачиваемый отпуск, на 10 % доплату на приобретение литературы и т.д. Кроме того, принятая модель может быть существенно деформирована на последующих стадиях, о чем мы будем говорить несколько ниже.

Конструирование систем. Следующей стадией проектирования образовательных систем согласно системному анализу является стадия конструирования, которая заключается в определении конкретных способов и средств реализации выбранной модели в рамках имеющихся условий.

Если проводить аналогию с техникой, то эта стадия при создании, например, автомобиля, самолета и т.д. будет заключаться в том, что на основе созданной концептуальной модели проекта начинается конструирование конкретных узлов и механизмов будущей машины, увязанных, согласованных между собой и в совокупности своей позволяющих в дальнейшем реализовать «в металле» концептуальную модель.

Процесс конструирования включает в себя: *декомпозицию, агрегирование, исследование условий.*

Декомпозиция. Декомпозиция – это процесс разделения общей цели проектируемой системы на отдельные подцели – задачи в соответствии с выбранной моделью. Декомпозиция позволяет расчленивть всю работу по реализации модели на пакет детальных работ, что позволяет решать вопросы их рациональной организации, мониторинга, контроля и т.д.

Агрегирование. В системном анализе процесс, в определенном смысле противоположный декомпозиции – это агрегирование (дословно – соединение частей в целое). Для пояснения его сути приведем такой пример. Допустим, мы задумали создать самый современный автомобиль. Для этого возьмем самую лучшую и современную конструкцию инжектора, самую лучшую систему зажигания, самую лучшую коробку передач и т.д. А в результате не то что самого современного автомобиля, а просто автомобиля не получим – эти части, пусть самые лучшие и современные, не взаимосвязаны между собой. Таким образом, агрегирова-

ние – это процесс согласования отдельных задач реализации проекта между собой.

Теперь обратимся к процессам реформирования образования. Декомпозицией в этом случае является составление так называемых «планов мероприятий по реализации:» законов, постановлений и т.д. Сначала составляются планы мероприятий правительства, затем планы мероприятий заинтересованных министерств и ведомств, затем внутри каждого министерства составляются планы мероприятий его структурных подразделений: департаментов, управлений, отделов. Автору на протяжении десятилетий приходилось участвовать в разработке подобных «планов мероприятий» (и, естественно, их реализации) и каждый раз вызывало удивление – как идеи, положения, заложенные в исходном документе, нередко вполне здравые и рациональные «растворялись», «расползались» в этих мероприятиях, а нередко и деформировались в силу ведомственных и корпоративных интересов. Так, например, в «Концепции модернизации российского образования» записано, с одной стороны, приоритетное развитие начального и среднего профессионального развития, поскольку в стране сегодня остро не хватает рабочих кадров. С другой стороны, в другой части текста документа говорится о создании университетских комплексов, когда университеты будут как бы патронировать, координировать школы, профессиональные училища и техникумы в целях повышения научно-методического уровня образовательного процесса. В мероприятиях Минобрнауки РФ эти два положения успешно объединили. Приводим почти дословно: обеспечить приоритетное развитие начального и среднего профессионального образования путем создания университетских комплексов с включением в них учреждений начального и среднего профессионального образования без права юридического лица. А такая формулировка означает не то что развитие начального и среднего профессионального образования, а просто их уничтожение: ВУЗ «объединяется» с ПТУ или техникумом, а через некоторое время ликвидирует программы начального, среднего профессионального образования. Происходит лишь расширение университета за счет

материальной базы ПТУ, техникума. Примеров такого поглощения накопилось уже множество.

Другой пример. Декларируется необходимость снижения учебной нагрузки школьников. А в предлагаемом ныне базисном учебном плане она не только не снижена, а наоборот – увеличена за счет вынесения физической культуры за сетку часов!

Но это мы говорим о процессе декомпозиции, выражающемся в разработке многочисленных «планов мероприятий». Что же касается процесса агрегирования, то есть «сборки» этого комплекса мероприятий воедино и анализа – отвечает ли этот комплекс исходной модели, т.е. закону, постановлению и т.п., то **этот вопрос вообще никогда не поднимался!**

Согласно логике системного анализа, когда определена и выстроена взаимосвязанная совокупность задач реализации проекта (можно сказать, и это будет достаточно строго – система задач), начинается следующий этап конструирования образовательной системы – *исследование условий реализации модели*. Естественно, любая модель образовательной системы может быть реализована в практике лишь при наличии определенных условий: кадровых, мотивационных, материально-технических, научно-методических, финансовых, организационных, нормативно-правовых, информационных.

К чести директивных органов следует отметить, что в последние годы вопросам условий реализации образовательных реформ и их подобий стало уделяться гораздо больше внимания, точно также как и технологической подготовке реализации образовательных проектов: созданию необходимых учебников, методических разработок, переподготовке учителей и т.д. В былые же времена уже через полгода после выхода очередного постановления необходимо было отчитаться перед ЦК КПСС, что школы, ПТУ и т.п. «перешли на новое содержание образования».

Следующая фаза образовательного проекта – **технологическая**, которая заключается в реализации проектов, в том числе «реформ». Она сводится, в основном, к контролю процесса реализации и внесению необходимых коррективов. На этой фазе мы подробно останавливаться не будем.

И, наконец, **рефлексивная фаза проекта** – фаза оценки и самооценки. Как известно, оценка рассматривается как сопоставление полученного результата с поставленной целью по заранее установленным критериям (см. выше). По итогам реализации системы (проекта) необходимо ответить на вопросы:

– достигнута ли цель проекта – в нашем случае реформы? Если нет, то почему? И какова тогда степень частичного достижения цели? Если результаты превзошли поставленную цель – то опять же – почему? И в какой степени?

– удалось ли реализовать все задачи, составляющие в совокупности поставленную цель? Какие задачи оказались нерешенными? Почему? Как были переструктурированы задачи в процессе реализации проекта для достижения поставленной цели (а это, в общем-то, как правило, неизбежно в ходе реализации проекта)?

– к каким последствиям (как непосредственным, так и опосредованным) привела реализация проекта: педагогическим, социальным, экономическим, культурным, экологическим? В чем эти последствия положительны, а в чем – отрицательны (ведь, как известно, любое более или менее крупное действие имеет и положительные, и отрицательные последствия)? Каковы могут быть отдаленные последствия реализации проекта (также непосредственные и опосредованные)?

– как повлияла реализация проекта на внутреннюю среду системы? Внешнюю среду? Чьи интересы она затронула, деформировала: обучающихся, педагогов, руководителей образовательных учреждений, родителей, общественность, органы управления образованием, экономические, социальные, культурные структуры и т.д.?

– какова дальнейшая «судьба» реализованной системы? Подлежит ли она совершенствованию? В чем? Замене? Созданию в перспективе на ее основе новой системы?

К сожалению, эти вопросы вообще никогда не поднимаются! Все уходит «в песок»! И каждая следующая «реформа» начинается спонтанно, без какой-либо оценки – почему удалась, а чаще всего не удалась предыдущая.

Таким образом мы рассмотрели с позиций системного анализа вопрос – почему «реформы» образования безрезультатны? Или дают весьма низкие результаты.

В заключении автор приглашает уважаемого Читателя задуматься над вопросом – а плохо ли это, что «реформы» безрезультатны? Или наоборот – хорошо? По мнению автора, это скорее хорошо. Система образования по своей природе консервативна. Она не может и не должна «шарахаться» из стороны в сторону в зависимости от политической, экономической и т.п. конъюнктуры. Ведь, к примеру, за весь XX в. во всем мире по крупному счету в школьном учебном плане появился всего лишь один новый предмет – действительно объективно необходимый – информатика. Один-единственный!

И педагогический корпус системы народного образования, обладая здравым консерватизмом зачастую вместе с общественностью, с экономическими и другими структурами когда сознательно, когда неосознаваемо блокируют большинство «реформ».

Автор вовсе не считает, что в российском образовании все хорошо и ничего менять не надо. Наоборот! Менять надо многое. Но менять не столько в содержательном, сколько в организационном плане. И менять надо сдержанно, взвешено, руководствуясь, в частности, положениями системного анализа.

ПОЧЕМУ СОДЕРЖАНИЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НИКОГО НЕ УДОВЛЕТВОРЯЕТ?

Как уже говорилось в предыдущем разделе, советская, а затем российская система народного образования уже более 40 лет находится в непрерывной лихорадочной череде «реформ». И каждый раз каждая «реформа» направлена, в первую очередь, на «совершенствование» содержания школьного образования.

Причем, слова «реформы» и «совершенствование» автор умышленно ставит в кавычках, поскольку они в принципе

ничего не меняют по существу в строении здания общеобразовательной школы и всего уклада ее жизни, а подобны лишь «латанию тришкиного кафтана», каждый раз вызывая раздражение всего педагогического корпуса из-за необходимости осваивать очередные новые программы, новые учебники. И вызывая раздражение всего общества своей безрезультатностью.

Можно понять, почему проводятся образовательные «реформы». Причем, проводятся они постоянно не только в России, но их практически во всех странах мира со второй половины XX в., когда человечество стало переходить в принципиально иную, так называемую «постиндустриальную» эпоху своего существования (об этом подробно написано в книге автора «Российское образование в новой эпохе». М., 2000). И прежняя школа уже давно не удовлетворяет ни общество, ни экономику, ни каждого отдельного человека, ни саму систему народного образования. Но почему же все перестройки содержания образования как у нас в стране, так и за рубежом оказываются в конечном итоге безрезультатными? Попробуем разобраться в причинах этого явления.

Во второй половине XX в. индустриальная революция, как мы отмечали выше, наконец решила глобальную задачу человечества – накормить людей. С достижением материального благополучия, с появлением изобилия продовольствия, одежды, обуви, бытовой техники, как следствие этого, был обусловлен переход человечества в совершенно новую **постиндустриальную эпоху своего развития**. Сегодня часто раздаются не совсем справедливые упреки в адрес народного образования о перепроизводстве в стране в былые годы ученых, инженеров, техников, индустриальных рабочих – но тогда общество решало совсем другие задачи, чем те, которые стоят перед ним сегодня. Накормить людей могла только техника, технология, базирующаяся на научном знании. А поэтому был востребован, в первую очередь, *научный тип образования*. И этому было подчинено все построение содержания как общего, так и профессионального образования.

Начиная с эпохи Возрождения наука, отодвинув на задний план религию, заняла ведущую позицию в мировоззрении человечества. Если в прошлом выносить те или иные мировоззренческие суждения могли только иерархи церкви, то, впоследствии, эта роль целиком перешла к сообществу ученых. Научное сообщество диктовало обществу правила практически во всех областях жизни, наука являлась высшим авторитетом и критерием истинности. Примерно тогда же, благодаря книгопечатанию, стала развиваться массовая школа, которая, в этих условиях, сразу формировалась как «школа знаний» – т.е. школа, направленная, в первую очередь, на овладение обучающимися основами научных знаний.

Но за последние десятилетия роль науки (в самом широком смысле) существенно изменилась по отношению к общественной практике (также понимаемой в самом широком смысле). Триумф науки миновал. С XVIII в. до середины прошлого XX в. в науке открытия следовали за открытиями, а практика следовала за наукой, «подхватывая» эти открытия и реализуя их в общественном производстве – как материальном, так и духовном. Но затем этот этап резко оборвался – последним крупным научным открытием было создание лазера (СССР, 1956 г.). Постепенно, начиная с этого момента, наука стала все больше «переключаться» на технологическое совершенствование практики: понятие «научно-техническая революция» сменилось понятием «технологическая революция», а также, вслед за этим появилось понятие «технологическая эпоха» и т.п. Если раньше в ходу были теории и законы, то теперь наука все реже достигает этого уровня обобщения, концентрируя свое внимание на моделях, характеризующихся многозначностью возможных решений проблем (в том числе, к примеру, многозначностью возможных альтернативных образовательных систем и т.п.). Кроме того, очевидно, работающая модель полезнее отвлеченной теории.

Исторически известны два основных подхода к научным исследованиям. Автором первого является Г. Галилей. Целью науки, с его точки зрения, является установление

порядка, лежащего в основе явлений, чтобы представлять возможности объектов, порожденных этим порядком, и, соответственно, открывать новые явления. Это так называемая «чистая наука», теоретическое познание.

Автором второго подхода был Френсис Бэкон. О нем вспоминают гораздо реже, хотя сейчас возобладали именно его точка зрения: «я работаю, чтобы заложить основы будущего процветания и мощи человечества. Для достижения этой цели я предлагаю науку, искусную не в схоластических спорах, а в изобретении новых ремесел...». Наука сегодня идет именно по этому пути – пути технологического совершенствования практики.

Соответственно, изменение роли науки в жизни людей требует изменений в подходах к построению содержания образования – если раньше в основе содержания образования лежали исключительно научные знания, то теперь научные знания должны стать лишь одним из компонентов содержания образования, равноправно и рядоположено с другими формами человеческого сознания. Научный тип образования должен смениться другим, новым типом. Назвать его пока затруднительно, возможно это будет *технологический тип* или *проектно-технологический тип*. Еще в прошлом веке, наряду с теориями, проявились такие интеллектуальные организации как проекты и программы*, а к концу XX в. деятельности по их созданию и реализации стали массовыми.

Обеспечиваются они не только и не столько теоретическими знаниями, сколько аналитической работой. Сама же наука за счет своей теоретической мощи породила к сегодняшнему дню способы массового изготовления новых знаковых форм (моделей, алгоритмов, баз данных и т.п.), и это стало теперь материалом, основой для совершенно новых технологий. Эти технологии уже не только вещного, но и знакового производства, а в целом технологии, наряду с проектами, программами стали ведущей формой организации

* **Проект** – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией. Особо крупные проекты, требующие межотраслевой организации и кооперации называются **программами**.

профессиональных деятельностей. Специфика современных технологий заключается в том, что ни одна теория, ни одна профессия сегодня не могут покрыть весь технологический цикл. Сложная организация больших технологий приводит к тому, что бывшие профессии обеспечивают лишь одну-две ступени больших технологических циклов, и для успешной работы и карьеры человеку важно быть не только профессионалом, но быть способным активно и грамотно включаться в эти циклы.

Коренным образом изменилась и идеология человечества. Ведь начиная с ХУШ в., с эпохи Просвещения на протяжении двухсот лет основной идеей во всем мире, доминирующей силой и главным двигателем политики была вера в спасение человечества посредством справедливого общественного устройства – так называемая «идея общественного спасения». Она принимала различные формы и создала различные политические течения. И эта идея общественного спасения также непосредственно сказывалась на построении содержания образования. Например: «Знания – это результат познания объективного мира, т.е. коллективный опыт человечества, взятый в обобщенной форме» (*Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. М.: 1960*). Тем самым полностью игнорировалось личностное знание и все другие субъективные компоненты человеческой культуры.

Но во всем мире за двести лет истории идея общественного спасения себя не оправдала. То, что приемлемо для всех, то, что приемлемо для большинства, оказалось не прогрессивным и не гуманным. Стало, наконец, понятно, что все люди разные, люди различаются между собой больше, чем различаются общественно-экономические формации. Теперь все больше осознается та истина, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность. А это обстоятельство также меняет приоритеты в построении содержания образования, в смещении акцентов с общественных компонентов на личностные.

Таким образом, мы рассмотрели две общие, так сказать, глобальные причины необходимости изменения подходов к построению содержания образования. Теперь рассмотрим – как они конкретизируются непосредственно в технологии построения содержания образования.

Проявление предшествующего научного типа образования в построении его содержания – это так называемая «знаниевая парадигма» и «предметоцентризм». Начиная с эпохи Возрождения, в первую очередь, в европейских университетах стала появляться особая категория людей - ученые. Именно они, продвигая науку, а впоследствии и технику, определяли содержание образования – сперва университетского, а впоследствии, с развитием массовой общеобразовательной и профессиональной школы, и содержание всех других форм образования. И это исторически было вполне естественно и оправдано: знанием владели только ученые, а среднее и высшее образование получала лишь очень незначительная часть населения, которая занималась умственным трудом. Все остальное население занималось трудом физическим – сельским хозяйством, ремесленничеством, впоследствии индустрией и т.д., и ему научные знания не были необходимыми. Так вполне закономерно родился тот подход, который теперь называется знаниевым подходом (знаниевой парадигмой), когда за основу содержания образования брались научные знания (умения и навыки в школе всегда играли второстепенную роль, чаще всего туманную, малоопределенную), а в профессиональной школе мы до сих пор имеем четкое разделение учебного процесса на теоретическое обучение, где формируются научные знания, и практическое обучение, где формируются чисто практические умения и навыки – порознь. Но поскольку научное знание всегда предметно (математика, физика, история, сопротивление материалов и т.п.), то и все содержание образования строилось и поныне упорно строится на предметной основе. Ведь традиции так сильны!

Так называемый «предметоцентризм» упорно живуч особенно в общеобразовательной школе именно потому, что и раньше допускались и теперь допускаются к разработке содержания общего среднего образования лишь две категории

специалистов. Первая – это ученые. Причем, ученые только фундаментальных наук: математики, физики и т.д., чаще всего представители Российской Академии наук. А все эти ученые, естественно, предметники. Ведь не бывает (в наше время) «ученых вообще». Есть ученые-химики, ученые-математики, ученые-историки и т.д. Ученые отстаивают интересы своего предмета, не интересуясь особо другими «предметами». Вторая категория – это работники и ученые сферы образования – ранее – Министерства просвещения СССР и Академики педагогических наук СССР, теперь Министерства образования и Российской академии образования. В эту категорию людей также, в большинстве своем, входят «предметники». И вот в результате получается, что программы и учебники по физике составляются профессиональными физиками – таким образом, как будто они всех школьников должны сделать профессиональными физиками, программы и учебники по биологии – как будто всех надо сделать профессиональными биологами и т.д. (вспомним хотя бы школьные учебники И.К. Кикоина и А.Н. Колмогорова). Поэтому, с одной стороны, у ученика в голове не складывается целостного мировоззрения, а остаются лишь обрывочные сведения: это – из математики, это – из истории, это – из теории машин и механизмов и т.д. С другой стороны эти отрывочные сведения, не связанные с личностными интересами учащихся, с их дальнейшими судьбами, их дальнейшими потребностями практической деятельности быстро ими теряются, забываются.

Еще одно бедствие от «предметоцентризма» – это постоянные непрекращающиеся попытки все учебные курсы втиснуть в учебные предметы. Поясним: учебный курс – это более широкое понятие – это изучение курсов основ наук как учебных предметов (истории, географии, математики и т.д.). Но наряду с учебными предметами существуют учебные курсы, направленные либо на овладение определенными видами человеческой деятельности: родной и иностранные языки, физическая культура, труд, ранее бытовавшие в школе пение и рисование и т.д.; либо на формирование убеждений и нравственных позиций школьников, например, литература. Так вот, с точки зрения представителей «предметоцентризма» – а ведь

именно они определяли и определяют содержание школьного образования, для всех учебных курсов должны быть определены соответствующие, адекватные им предметные области научного знания: нет такой науки «литература», предмет надо построить так, чтобы он соответствовал литературоведению, филологии. Нет такой науки «рисование» – заменим на «искусствоведение». Нет такой науки под название «труд», но есть наука «технология» (хотя, строго говоря, технология как единая наука пока еще не сформировалась – есть лишь отраслевые технологии – технология машиностроения, химическая технология и т.п.) – учебный курс «трудовое обучение» заменили на некую туманную образовательную область «технология», хотя по сути своей трудовое обучение так и осталось трудовым обучением. И так далее.

Подводя итог традиционному «знаниевому подходу» можно с горечью констатировать, что все «реформы», «полуреформы» и попытки «реформ» за последние сорок с лишним лет строились и строятся по одной «мерке»: формулируются самые общие, в принципе, благие цели очередной «реформы», но совершенно туманные и неконкретизированные, и затем сразу начинается дележ «пирога» учебного плана – какому предмету удастся ухватить больше учебных часов. Причем, в эту брешь – между неопределенными размытыми целями общего среднего образования и конкретным предметным его содержанием и проникают такие конъюнктурные как однодневные бабочки предметы как «Правила дорожного движения», «Валеология», «Этика и психология семейной жизни», «ОБЖ» и т.п. Хотя, по крупному счету, за весь XX в. в школах всего мира появился всего один единственный принципиально новый и объективно необходимый учебный курс – «информатика». А затем, когда «дележ пирога» закончен, начинается наполнение «предметниками» учебных курсов конкретным традиционным, по сути дела принципиально ничего не меняющим содержанием.

Но есть ли выход из этого тупика? Да, есть. Новой эпохе, в которую перешло человечество нужны новая организация, структура и содержание образования. Новое общество не востребует и принципиально не может востребовать

прежние подходы, традиционно сложившиеся позиции, стереотипы. Нужны другие, новые. В чем же они заключаются?

Рассмотрим сначала – что такое общее образование? Ведь общее образование – это базис, на котором строится в дальнейшем профессиональное образование. Пожалуй, наиболее удачно и полно суть этой образовательной программы может быть раскрыта через содержание понятия «общий» по Словарю русского языка С.И. Ожегова. Там оно имеет шесть значений: 1. Принадлежащий, свойственный всем, касающийся всех. 2. Производимый, используемый совместно. 3. Свойственный кому-нибудь одновременно с кем-нибудь другим, взаимный. 4. Целый, весь. 5. Касающийся основ чего-нибудь. 6. Содержащий только самое существенное, без подробностей. Если следовать этому определению, то содержание общего образования должно быть принадлежностью всех людей (первое значение); тогда оно будет позволять людям понимать друг друга, даже имея разные специальности и согласовывать, координировать свои действия (второе и третье значение); оно должно давать человеку целостную, полную картину мира и своего места, своей роли в этом мире (четвертое значение), раскрывая при этом лишь основы человеческой культуры (пятое значение), не вдаваясь в подробности (шестое значение). В порядке «домашнего задания» автор предлагает уважаемому Читателю переложить шесть этих значений на область профессионального образования – получится довольно интересная и небесполезная картина.

Самым важным моментом, который необходимо осознать, является то обстоятельство, что в нынешних условиях общее образование необходимо **всем членам общества, людям всех профессий и специальностей**, а не только кучке «избранных», поступающих в ВУЗы. В новом обществе людям необходим тот базис, который позволит, во-первых, понимать друг друга. Во-вторых – служить основой для развития созидательных возможностей каждого человека, его самовыражения и самореализации в разнообразных, динамично изменяющихся сферах человеческой деятельности. Ведь известно, к примеру, что в условиях рыночной экономики практически каждому человеку приходится не только

часто менять место работы, но на протяжении трудовой жизни в среднем 5–6 раз менять профессию.

Поэтому общее образование должно быть общим для всех! Любая специализация, профилизация школы, тем более ранняя, ведет к сужению возможностей личности, к «профессиональному идиотизму» по выражению К. Маркса*. Ни общее образование без профессионального, ни профессиональное образование без общего не могут быть полноценными – это две стороны медали, которые невозможно разъединить.

Парадоксально, но в печати в последнее время стали нередки призывы убрать общеобразовательную подготовку учащихся профессиональных училищ и студентов техникумов. Такую точку зрения мотивируют тем обстоятельством, что экономика требует рабочего не менее пятого разряда, а ПУ дает только третий разряд, т.к. значительная часть учебного времени тратится на общеобразовательные предметы. Причин для таких заявлений, очевидно, может быть только две:

– либо эти люди ничего не смыслят ни в образовании, ни в экономике, так как пятый квалификационный рабочий разряд без полного среднего образования в современных условиях может иметь только плетельщик лаптей. Даже современному парикмахеру с компьютерным моделированием причесок, со сложными наборами всякой парфюмерии и т.п. без полного среднего образования не обойтись. Характерно, что еще в советские времена автор посещал предприятия – и все директора, главные инженеры, начальники кадровых служб единогласно заявляли, что им предпочтительнее брать на рабочие места даже выпускников техникумов, а не средних ПТУ – у них выше уровень теоретической подготовки;

– либо эти люди выполняют чей-то вполне определенный заказ – превратить Россию в слаборазвитую или вовсе неразвитую страну. Других вариантов быть не может.

Но если общее образование должно быть для всех, если оно должно принадлежать всему обществу, то и определять его

* Характерно, что в последнее время в России стало считаться как бы неприличным ссылаться на этого классика, а в то же время любой мало-мальски крупный западный ученый в области общественных, гуманитарных наук считает неприличным на него не сослаться.

структуру и содержание должно *все общество*, а не только ученые и работники образования. То есть содержание общего образования должно быть определенным общественным соглашением, а не результатом работы отдельной группы специалистов. В частности, в комиссии по разработке содержания общего среднего образования должны входить и директора заводов, и бизнесмены, и инженеры, и врачи, и художники, и строители и т.д. и т.п. – т.е. представители всех сфер человеческой деятельности и общественной жизни.

Только тогда совместными усилиями может быть определен необходимый инвариант общего образования, только тогда общему образованию, не снижая его уровня может быть придана практико-ориентированная, деятельностная (а не академическая) направленность.

Далее. В противоположность знаниевому подходу, «предметоцентризму» уже около тридцати лет назад В.В. Краевским, И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным была выдвинута концепция «культурологического подхода», рассматривающая содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре (разумеется, не по объему), человеческой культуре во всей ее структурной полноте» (В.В. Краевский. Содержание образования: вперед к прошлому. М.: Педагогическое общество России, 2000. – 36 с.). Этот прогрессивный, вполне современный культурологический подход получил широкое признание, многие его разделяют и поддерживают, вроде бы никто не возражает. Но до его реализации дело никак не доходит уже многие годы. Почему?

Очень просто: для реализации культурологического подхода необходимо решить три проблемы, к чему пока еще никто не приступал. Одна проблема, так сказать, концептуально-философская, вторая – «технологическая», третья – психолого-педагогическая.

Концептуальная проблема заключается в необходимости разобраться – что же такое человеческая культура и как она должна быть достаточно полно отражена в содержании как общего, так и профессионального образования. При этом культура должна пониматься в самом широком смысле. Она

включает в себя как *объективные предметные результаты деятельности людей* (машины, технические сооружения, результаты познания, произведения искусства, нормы права и морали и т.д.), так и *субъективные человеческие силы и способности*, реализуемые в деятельности (знания и умения, профессиональные навыки, уровень интеллектуального, эстетического и нравственного развития, мировоззрение, способы и формы взаимного общения людей (Философский энциклопедический словарь. М., 1983 – статья «Культура»).

Предметные результаты деятельности человечества (первый, объективный компонент культуры) отражаются в **формах общественного сознания**: язык (понимаемый в самом широком смысле – как естественные родной и иностранные языки, так и искусственные языки), обыденное сознание, политическая идеология, право, мораль, религия, искусство, наука, философия.

Причем, необходимо отметить, что в содержании образования эти формы общественного сознания должны быть представлены равнозначно. Хотя, конечно, по объему содержания они могут сильно различаться – например, изучение основ наук, естественно, потребует большего учебного времени, чем, к примеру, изучение основ права или освоение обыденного сознания. Но все эти формы общественного сознания в структуре учебного процесса должны быть отражены рядоположено, чего, к сожалению, до сих пор не происходит в условиях неизживаемой «знаниевой парадигмы» и предметоцентризма всего современного образования.

Далее, второй компонент человеческой культуры – субъективные человеческие силы и способности. Они выражаются в **образных, чувственных знаниях, которые не передаются словами (понятиями), в умениях, навыках, в развитии тех или иных индивидуальных способностей, в личностных смыслах, в мировоззрении каждого человека (а оно у всех людей разное) и т.д.** Этот субъективный компонент человеческой культуры еще более проблематичен в содержании современного образования. Умения, навыки, уровень развития способностей, личностные смыслы и т.д. для дидактики как раньше, так и теперь являются как бы феноменами «за кад-

ром» – дидактика их признает, но говорит о них вскользь, нечетко и преимущественно декларативно. Не случайно! Это является традиционным отголоском «идеи общественного спасения», отголоском известных девизов вроде: «общественные интересы выше личных» и т.п. Еще в 40-х гг. прошлого века замечательный советский психолог С.Л. Рубинштейн писал: «...из учения о действительности, бытии выпадает человек. Он, очевидно, идет только по ведомству исторического материализма – как носитель общественных отношений; как человек он – нигде». Но с тех пор в дидактике ничего не изменилось – отражение субъективных компонентов человеческой культуры в содержании как общего, так и профессионального образования по-прежнему остается *tabula rasa*.

Одним из возможных решений этой проблемы – отражения субъективных компонентов человеческой культуры в содержании образования – является, возможно, широко распространяющийся сегодня в образовательной среде так называемый *компетентностный подход*.

Этот подход основан на концепции компетенций как основе формирования у обучающихся способностей решать важные практические задачи и воспитания личности в целом. Предполагается, что «компетентность» – это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимся учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях.*

* Заметим, что, как всегда, «нет пророков в своем отечестве»: в отечественной педагогике и психологии давным-давно была разработана теория формирования умений. Причем, начиная с работ Е.А. Милеряна (70-е гг. XX в.) умения стали рассматриваться не в узком технологическом смысле, а как «сложные структурные образования, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания» (этому, в частности, была посвящена докторская диссертация автора данной статьи). Как видим, понимание умений несколько шире «компетенций». Но отечественная теория формирования умений оказалась невостребованной. В английском же языке аналога нашему понятию «умение» не существует. И когда образовательная практика столкнулась с проблемой деятельностной направленности образования – в англо-американской образовательной среде стали использовать термин «competence» – а наши российские авторы быстро его подхватили. Но, как сказал М.А. Булгаков устами своего героя: «мы говорим...на разных языках..., но вещи, о которых мы говорим, от этого не меняются».

Компетентностный подход позволяет, в частности, совершенно по-другому строить цели и содержание образования. Так, например, А.В. Баранников так формулирует содержание так называемых «ключевых компетенций» (А.В. Баранников. Содержание общего образования / Компетентностный подход. М., 2002.):

– Учебные компетенции: организовывать процесс учения и выбирать собственную траекторию образования; решать учебные и самообразовательные проблемы; извлекать выгоду (пользу) из образовательного опыта; и т.д.

– Исследовательские компетенции: находить и обрабатывать информацию; использовать различные источники данных; работать с документами и т.д.

– Коммуникативные компетенции: выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей; дискутировать и защищать свою точку зрения; понимать, говорить, читать и писать на нескольких языках; выступать публично; литературно выражать свои мысли; и т.д.

– И др.

Точно так же могут выстраиваться профессиональные компетенции:

- анализ трудового и технологического процессов;
- создание профессионально значимой информации;
- прогнозирование развития технологических, производственных, кадровых и других событий;
- способность принятия ответственности;
- и так далее.

Еще одно направление реализации компетентностного подхода – это обучение так называемым базисным квалификациям. Между общим и профессиональным образованием начинает вырастать все более мощный слой образовательных компонентов, которые нельзя отнести ни к общему образованию, ни к собственно профессиональному. Эти компоненты необходимы сегодня в любой трудовой деятельности. Они получили условное название «базисных квалификаций». Это владение «сквозными» умениями: работы на компьютерах, пользования базами и банками данных, это знание и понимание экологии, экономики и бизнеса, финансовые знания, коммер-

ческая смекалка, умения трансфера технологий (переноса технологий из одних областей в другие), навыки маркетинга и сбыта, правовые знания, знания патентно-лицензионной сферы, умения защиты интеллектуальной собственности, знание нормативных условий функционирования предприятий различных форм собственности, умения презентации технологий и продукции, знания профессиональной терминологии иностранных языков. Кроме того, сюда следует добавить санитарно-медицинские знания, знания принципов существования в условиях конкуренции и возможной безработицы, психологическая готовность к смене профессии и сферы деятельности и т.д.

К общему образованию обучение этим базисным квалификациям не отнесешь, поскольку сформировать умения пользования базами и банками данных, трансфера технологий и т.п. можно только лишь в процессе какой-либо конкретной профессиональной (учебно-профессиональной) деятельности. В то же время базисные квалификации – это «сквозные» знания и умения, необходимые для работы повсюду и по любой профессии. Возможно, это как раз область политехнического образования, в «новом звучании», в «новой редакции».

Здесь, за неимением места, мы привели лишь отдельные выдержки из полных наборов «компетенций». Но, очевидно, этот компетентностный подход весьма перспективен – он может придать содержанию образования деятельностьную, практико-ориентированную направленность. Единственно, необходимо предостеречь от абсолютизации этого подхода – он, очевидно, может продуктивно охватить лишь второй – субъективный аспект содержания образования (см. выше), но не все содержание в целом.

Таким образом, концептуальная проблема – проблема полноты отражения содержания человеческой культуры в содержании общего среднего образования требует принципиально иных подходов и серьезнейших научных исследований.

«Технологическая» проблема относится, в основном, к содержанию общего образования и заключается в необходимости заполнения той брешы, о которой мы уже говорили выше, между самыми общими неконкретизированными це-

лями образования вроде «разностороннего развития личности» и наполнением конкретным содержанием каждого учебного курса, предмета. То есть прежде, чем распределять часы учебного плана по учебным курсам, прежде, чем разрабатывать сам учебный план необходимо составить полный свод конкретных целей общего среднего образования: что конкретно должен знать выпускник школы, что он должен уметь, какой опыт творческой деятельности и в чем он должен приобрести, какие качества личности у него должны быть сформированы – то есть, условно говоря, необходимо составить «модель развития личности выпускника школы». И только после этого переходить к решению вопросов о том, какими учебными курсами могут быть достигнуты те или иные конкретные цели и сколько для этого понадобится учебного времени.

Удивительно, что разработчики содержания общего среднего образования этого не понимают, или не догадываются об этом. Ведь параллельно общему существует профессиональное образование, где всегда построение содержания обучения строилось не с «начала» – сколько часов выделить на тот или иной учебный курс – а с «конца»: сначала разрабатывается профессионально-квалификационная характеристика будущего специалиста. Причем разрабатывается она при широком участии различных отраслевых ведомств, предприятий и т.д. и утверждается не образовательным ведомством, а ведомством по труду как генеральным заказчиком. И только потом научно-методические структуры системы профессионального образования начинают разрабатывать учебный план и программы, адекватно соответствующие этой профессионально-квалификационной характеристике. Почему бы этот накопленный за многие десятилетия опыт не заимствовать при определении содержания общего среднего образования?

Психолого-педагогическая проблема заключается в том, что для реализации культурологического подхода попытки выразить конкретные цели обучения, а вслед за этим и содержание обучения на языке развития личности, освоения основ человеческой культуры наталкиваются пока на определенные трудности.

Во-первых, до сих пор мы более или менее четко можем программировать цели и содержание обучения в понятиях «знать» и «уметь». Ориентации образования на формирование «человека культуры», обуславливают необходимость принципиально иного подхода к формированию целей и содержания образования. А именно – раскрывать их не в понятиях «знание» и «умение», а в понятиях культуры: «интеллектуальная культура», «нравственная культура», «эстетическая культура», «информационная культура», «гуманитарная культура», «техническая культура», «профессиональная культура» и т.д. При таком подходе цели и содержание образования теряют технократический, отчужденный по отношению к человеческой сущности характер и переводятся в личностный план.

Из этого следует, что, с одной стороны, при таком подходе «знания» и «умения» переходят из ранга стратегических понятий в ранг тактических. С другой стороны, прежнее разграничение на содержательную сторону образования (выраженное в понятиях «знать» и «уметь») и процессуальную сторону учебного процесса по «реализации содержания» (формы, методы, средства обучения и т.д.) теряет смысл: в структуру содержания попадает и учебная деятельность – последняя также становится содержательной основой образования как то, чем должен овладеть учащийся.

Во-вторых, то, что обычно принято было раньше считать содержанием образования – учебный план и программу (в этом проявлялась суть командно-административной системы – она как будто централизованно задавала всем единое для всех «содержание», а учебные заведения как бы его «реализовывали» – исполняли в учебно-воспитательном процессе) – эти документы (теперь они называются туманным словом «стандарты», но их суть от этого никак не меняется) вместе с учебником составляют лишь проект содержания обучения. Этот проект в процессе его реализации неизбежно трансформируется под влиянием местных (региональных, национальных, производственных и др.) условий и опосредуется личностью педагога. Ведь один и тот же урок у разных учителей будет совершенно разным по содержа-

нию. Каждый из педагогов внесет в него свою личностную окраску. Таким образом, существенным становится не только чему учить, но и как учить, чем учить и кто учит.

Но и это еще не все. Возникает вопрос – *кто учится?* В традиционной дидактике считается: чтобы обучить человека, необходимо правильно выбирать цели, содержание, методы, организационные формы обучения и т.д. Но традиционная дидактика опускает главное: а будет ли востребовано это человеком, тем конкретным учеником, которого мы обучаем и развиваем. В связи с этим весь арсенал так тщательно выстраиваемых педагогом дидактических средств часто работает как бы вхолостую, поскольку ни высокой мотивации учения, ни глубинного понимания того, что и как необходимо изменить в самом себе, ученик должным образом не осознает, а потому эффективность всех этих дидактических усилий часто оказывается низкой.

Даже в обучении «готовым» знаниям обучающийся должен обладать правом на собственное видение учебного материала, на его интерпретацию в свете личного, авторского прочтения, а также иметь возможности к донесению своей позиции другим людям – учителю, преподавателю, товарищам. Обучающийся должен иметь предусмотренные содержанием обучения возможности поделиться своими открытиями, родившимися мыслями, чувствами, вынося результаты своей работы с материалом на суд окружающих – так же, как это делают ученые, писатели, артисты или спортсмены. Любая учебно-научная конференция, художественная выставка, спортивное соревнование и пр. – это парад личных достижений участников, плоды их побед над собой.

Правом обучающегося должно быть личное, авторское прочтение содержания учебного материала и внешняя трансляция этого прочтения как цель работы с содержанием. Выучить стихотворение не «зачем-то», а для того, чтобы прочесть его затем перед аудиторией, расставив такие интонационные акценты, какие он сам сочтет нужными, написать реферат по такой теме и по такому плану, которые сформулировал сам, объяснить порядок регулировочных действий с точки зрения продуманной самим логики и т.д. –

вот что должно стать «мотором» образовательного процесса. Не самоцельное заучивание учебного материала, а работа с ним, его творческое обыгрывание на основе определенного плана – вот путь ко внутренне мотивированному, увлекающему учению, путь к тому, чтобы обучающийся мог и хотел вникать в содержание образования.

А все это требует для начала серьезной научной проработки проблемы формулирования конкретных целей образования на совершенно новом «языке».

Таким образом, мы рассмотрели основные, по нашему мнению, проблемы построения содержания образования в новых социально-экономических условиях.

ШКОЛА: ПОДГОТОВКА К ЖИЗНИ... ИЛИ САМА ЖИЗНЬ?

«Школа готовит к жизни...» Эта фраза настолько часто произносится и пишется, что над ее смыслом уже мало кто задумывается. Причем школа здесь подразумевается в самом широком смысле – и детский сад, и общеобразовательная школа, и все послешкольные образовательные учреждения.

Но ведь образование – это не только подготовка к жизни, это прежде всего сама жизнь ребенка, подростка, юноши, девушки с ее особенностями, привлекательными и отталкивающими сторонами, законами, принципами и нормами поведения, ценностями и т.д. Образование – это мир человека, и он должен быть достойным его, чтобы, находясь в нем, человек мог улучшать и мир, и себя в нем.

Давайте зададимся вопросом – почему у любого взрослого человека на протяжении всей жизни наиболее ярки и часты детские и юношеские воспоминания? Объясняется это явление просто: согласно данным психологии у человека субъективное восприятие продолжительности временных отрезков с возрастом укорачивается по логарифмическому закону. Если ребенку один год кажется бесконечно

долгим периодом времени, то у взрослого, а тем более у «послевзрослого» годы, что называется «свистят как пули у виска» – не успеешь оглянуться – очередной год пролетел. Так вот согласно этому закону человек субъективно проживает половину своей жизни к 8 годам!

Таким образом, за период обучения ребенок, молодой человек проживают весьма значительную часть своей жизни. И это жизнь должна быть полноценной!

Причем, в этой логике главное внимание должно быть уделено той образовательной ступени, которая сейчас называется «дошкольным образованием». На втором месте должна быть общеобразовательная школа, на третьем по степени важности – профессиональное образование, в том числе ВУЗы. Сегодня же мы имеем перевернутую пирамиду: государство больше всего уделяет внимание ВУЗам (в том числе по финансированию), на втором месте – школа, на последнем – детские сады.

Вопрос состоит не только в том, чтобы признать справедливость этого суждения. Главное в другом: превратить образование из выполняющего исключительно инструментальную роль (подготовка к труду, профессии, семейной жизни, восприятию искусства и т.п.) в сферу социума, имеющую самоцельную и самоценную направленность. Важно сформировать такую образовательную среду человека, в которой ему будет интересно и комфортно. В конечном итоге подобная трансформация образовательной сферы позволит решать и ее инструментальные задачи, но они окажутся не самодовлеющими, а будут органично вплетены в ткань полноценной жизни человека.

Таким образом, необходимо переосмысление всем обществом образования как явления, социального института и социальной сферы. Это переосмысление обусловлено постановкой простого вопроса: если образование, заполняющее все детство и молодость человека, только подготовка к жизни, то когда же жить, а не собираться это делать?

Поставленный вопрос не простой и не риторический. Он весьма серьезен. От подхода к нему зависит функциональное рассмотрение той или иной образовательной подсистемы

мы. Либо она готовит к какому-то дальнейшему этапу образования, к какой-то конкретной деятельности (бытовой, трудовой, семейной, досуговой и т.д.), и тогда нужно исходить из потребностей последующего этапа образования и жизни. Фактически так сейчас и происходит.

Либо каждая образовательная подсистема решает прежде всего собственные задачи, связанные с развитием личности, ее социализацией, созданием условий для самореализации человека на данном жизненном этапе, разумеется, при этом не забывая и о дальнейшем его жизненном пути.

Но пока мы однозначно имеем дело с первым подходом. Даже в структуре образовательных ступеней. Действительно:

1. **Дошкольное образование.** Парадоксы заложены уже в самом названии этой ступени. Во-первых, в названии образовательной программы содержится название одного из учебных заведений – школы. Во-вторых, само название прямо указывает на то, что эта ступень образования является как бы вспомогательной, подготовительной для следующей образовательной ступени, что основная цель ее – интенсивная подготовка ребенка к обучению в школе. Сегодня в детском саду форсированная подготовка к школе фактически вытеснила специфические формы деятельной жизни ребенка. Но эта ступень образования должна стать самоценной ступенью единой образовательной системы, направленной на развитие специфически детских видов деятельности. Отсюда распространенный инфантилизм многих взрослых мужчин и женщин как массовое явление: кто «недоиграл» в детстве, тот в дальнейшем будет относиться к жизни как к игре.

Причем и система образования, и общество, государство в целом явно недостаточно уделяют внимания этому этапу развития человека. Ведь, как показывают исследования, половину всей информации, которую может вобрать в себя за всю жизнь человек, он накапливает к 7 годам. А различия в интеллектуальных, художественных и других способностях у детей проявляются уже в возрасте 10 месяцев и зависят главным образом от того, как и сколько семья занимается развитием ребенка, начиная с рождения.

2. Общее образование. Как уже говорилось выше, пожалуй, наиболее удачно и полно суть этой образовательной программы (ступени) может быть раскрыта через содержание понятия «общий» по Словарю русского языка С.И. Ожегова. Там оно имеет шесть значений: 1. Принадлежащий, свойственный всем, касающийся всех. 2. Производимый, и используемый совместно. 3. Свойственный кому-нибудь одновременно с кем-нибудь другим, взаимный. 4. Целый, весь. 5. Касающийся основ чего-нибудь. 6. Содержащий только самое существенное, без подробностей.

Если следовать этому определению, то содержание общего образования должно быть принадлежностью всех (первое значение), тогда оно будет позволять людям понимать друг друга, даже имея разные специальности, и согласовывать, координировать свои действия (второе и третье значение); оно должно давать молодежи целостную, полную картину мира и своего места, своей роли в этом мире (четвертое значение), раскрывая при этом лишь основы наук и деятельности (пятое значение), не вдаваясь в подробности (шестое значение).

Но если указанная ступень образования всеми признается как общее образование, то почему тогда его содержание все больше специализируется, или, как принято говорить, профилируется? И это профилирование спускается все ниже, во все более младшие классы. А введение в базисном учебном плане и проектах стандартов так называемых «образовательных областей» вместо четкой предметной структуры вообще создает условия для размывания целостности образования – ведь дело же может, в конечном итоге, дойти до того, что люди вообще перестанут понимать друг друга. А причина здесь все та же – ведь общеобразовательная школа до сих пор целиком ориентирована на подготовку молодежи к поступлению в ВУЗ. То есть и эта ступень не самоценна сама по себе, а является вспомогательным, подготовительным звеном для последующего продолжения образования. И содержание обучения профилируется в соответствии с профилями ВУЗов, для которых и осуществляется подготовка.

Парадокс в том, что содержание обучения в образовательной школе почти целиком диктуется школой высшей. На это имеются свои исторические причины: до середины 50-х гг. прошлого века в стране остро не хватало специалистов, а в средней школе училась лишь сравнительно небольшая доля молодежи.

Положение изменилось к концу 50-х гг., когда в город хлынули миллионы семей, освобожденных от сталинского колхозно-крепостного права. К 1960 г. полную среднюю школу оканчивал каждый второй из 18-летних. Спустя еще 5 лет – два из трех. Спустя еще 5 лет – три из четырех. Но школа была не просто школой, а своего рода «подготовительными курсами» для поступления в ВУЗ. А это значит, что в школе преподавали и преподают по сути до сих пор учебные дисциплины на столь абстрактном уровне, что они в обыденной жизни не более полезны, чем, скажем, древнегреческий язык. То есть учили и учат не тому, что нужно в жизни, а тому, что необходимо для успешной сдачи вступительных экзаменов в ВУЗ. А вступительные экзамены при наличии конкурсов можно устроить только в форме проверки уровня знаний абитуриента и его умений решать задачи. Что не является показателем ни профессиональных склонностей абитуриента, ни его познавательных, волевых, нравственных и других качеств, которые действительно нужны будущим специалистам данного профиля.

Попутно многолетней целенаправленной пропагандой добились того, что поступившие в ВУЗ стали оцениваться как «элита», как люди первого сорта. А не поступившие – соответственно как люди второго сорта. Достаточно сказать, что к 1970 г., по данным социологических опросов, до 98 % 16-летних молодых людей собирались поступать в ВУЗы. Между тем при быстром количественном росте (за счет столь же быстрого снижения качества подготовки) ВУЗы могли принять не более 20 % молодежи. Конкурсы возросли до астрономических размеров. И, таким образом, миллионы юношей и девушек начинали взрослую жизнь с жесточайшего разочарования. Но для каждой средней школы одним из главных показателей, если не главным, было и остается до сих пор количество выпускников, поступивших в ВУЗы.

Эта тенденция усилилась особенно в последние годы. Сегодня мы наблюдаем резкий рост потребностей молодежи в образовании, в том числе в высшем образовании. И это явление безусловно отрадно. Но вся беда в том, что ВУЗы по-прежнему своими требованиями к вступительным экзаменам навязывают школе свое видение содержания общего образования. И какие бы государственные стандарты, базисные учебные планы и т.д. в школу бы не вводились, она будет по-прежнему выполнять эту задачу. Автор сам работал в школе, в учебный журнал записывал то, что было «положено по программе», а сам занимался исключительно «натаскиванием» учеников к вступительным экзаменам в ВУЗы.

Нынешняя же компания по введению государственных экзаменов – так называемых ЕГЭ в еще большей степени превращает школу в «подготовительные курсы для ВУЗов», – ведь именно в этом их основная цель.

Скажите, уважаемые читатели, многим ли из вас приходилось в практической жизни вычислять, к примеру, площадь сечения призмы плоскостью? Или решать уравнения типа $\operatorname{tg} 4x - \sin(n - x) = 0$? Или решать задачи по физике типа «определить ускорение двух тел массами m_1 и m_2 , расположенных на двух наклонных плоскостях с углами α и β и соединенных невесомой нитью, перекинутой через невесомый блок без трения»? А ведь таких задач школьнику по каждому предмету приходится решать сотни для того, чтобы подготовиться к вступительным экзаменам в ВУЗ!

В то же время многие вещи, действительно необходимые в жизни, в трудовой деятельности в школе не изучаются, или изучаются не так. Например, затратив массу времени в школе на изучение геометрии и тригонометрии, почти никто из выпускников средней школы, да даже и выпускников технических вузов не может рассчитать лестницу в доме индивидуальной застройки, построить прямые углы при разметке огорода на садовом участке и т.д.

Можно привести такой, очень показательный пример. На одной из последних всемирных школьных математических олимпиад наши участники успешно решали традиционные «абстрактные» задачи. Но ни один российский школьник не

справился с такой «практикоориентированной» задачей: дается расписание движения автобусов между различными городами, и предлагается подобрать такие рейсы, чтобы утром выехать из города А в город Б, пробыть там определенное время («по делам»), затем выехать из города Б в город В, также пробыть там некоторое время и до ночи успеть вернуться в город А. А ведь задача не требует знания ни интегралов, ни косинусов, ни логарифмов.

Таким образом, общеобразовательная школа остается не столько самоценной ступенью, самостоятельным звеном образовательной системы, сколько лишь подготовительным этапом. Ведь, «школа готовит к жизни»! Парадокс заключается еще и в том, что в ВУЗы по-прежнему поступает лишь часть молодежи. Но в эту «гонку» втянута вся молодежь без исключения!

3. **Профессиональное образование:** начальное, среднее, высшее. В самих названиях этих образовательных программ (ступеней, уровней) содержится как бы преемственность, последовательность: есть начало, есть середина, есть вершина уровней). Наверное, было бы хорошо, если бы вся молодежь последовательно продвигалась по этим ступеням*. Но сегодня пока это не так. Для многих начальное профессиональное образование становится конечным. Получить начальное образование в 17–18 лет еще вроде бы и ничего. Но представим себе, к примеру, высококвалифицированного слесаря-инструментальщика пенсионного возраста, «профессора» своего дела, на изготавливаемой технологиче-

* В самих названиях этих образовательных программ в Законе РФ об образовании также содержится определенная неточность. Все они отнесены исключительно к профессиональному образованию. И это неверно. В ВУЗе дается не только профессиональное образование, но и продолжается общеобразовательная подготовка, которая является неотъемлемой частью высшего образования. Более того, сейчас все больше говорят о необходимости **общего высшего образования**. Можно привести и убедительный исторический пример: Царскосельский, впоследствии Александровский лицей, который подарил России и А.С.Пушкина, и многих других российских государственных деятелей, был учреждением именно **общего высшего образования**.

Аналогично среднее специальное образование было переименовано в среднее профессиональное. Но исторически под средним специальным образованием скрывалось лишь сокращенное название полного общего среднего плюс специального образования. Впоследствии полное общее среднее образование стали давать и профессионально-технические училища.

ской оснастке которого подчас держится целый завод – и у него «начальное» образование?! Явная несуразица. Кроме того, это название у иностранцев из любых стран вызывает полное недоумение – во всем мире словосочетание «начальное образование» подразумевает 6–7 летних детей – и у иностранцев сразу возникает вопрос – как можно в таком возрасте обучать профессиям?

Тут напрашивается другой подход. Ведь ПТУ и техникумы – это, по сути, один тип среднего профессионального учебного заведения, хотя, естественно, с разными уровнями получаемого студентами профессионального образования, и они разделены сегодня лишь ведомственным барьером, который в настоящее время успешно преодолевается самими учебными заведениями, реорганизуемыми в профессиональные лицеи и колледжи. Поэтому в нынешнем звучании начальное и среднее профессиональное образование целесообразно объединить единым термином «базовое профессиональное образование», которое, естественно, будет иметь много уровней и ступеней, что наличествует уже сегодня. Базовое в том смысле, что оно является фундаментом, базой для того, чтобы приступить к квалифицированному профессиональному труду.

Принципиально отличным от него будет высшее образование. Исходя из названия, это такое образование, которое дается человеку на уровне высших достижений науки, техники, культуры. Возможно, когда-то оно таким и было. Но с расширением его массовости планка, уровень подготовки понижался. Есть некоторые ВУЗы, которые дают молодежи подготовку действительно на уровне высших достижений – Московский физико-технический институт, некоторые факультеты МГУ, МВТУ, возможно, еще несколько ВУЗов. Но в большинстве своем вузовская подготовка от высших достижений весьма далека. Можно привести такой пример, с которым сталкивался автор: многие кандидатские и докторские диссертации в области технических наук, связанные с электродинамикой, гидродинамикой, механикой сплошных сред и т.д. строятся исключительно на эмпирическом материале, хотя для этих разделов в теоретической

физике разработан мощный теоретический базис. Но он не используется – для выпускников большинства технических ВУЗов теоретическая физика недоступна из-за слабой их математической подготовки, отсутствия математической культуры. Так что «высшее образование» сегодня приходится рассматривать лишь как исторически сложившийся термин. Правда, ради справедливости следует отметить, что за рубежом с высшим образованием произошло то же самое, а, возможно, и в еще большей мере.

Рассмотрим теперь процесс обучения в общеобразовательной и профессиональной школе с другой стороны. Психологи и философы выделяют пять основных видов деятельности:

- **познавательная деятельность** (ее суть понятна из названия);
- **ценностно-ориентировочная деятельность**. Этот вид деятельности связан с формированием мотивов, ценностных ориентаций, убеждений личности;
- **преобразовательная деятельность** – это ведущий вид человеческой деятельности. Она направлена на преобразование окружающей действительности;
- **коммуникативная деятельность** – общение с другими людьми;
- **эстетическая деятельность** – получение наслаждения (или наоборот – отвращения) от собственной деятельности, а также от объектов окружающей действительности, в том числе предметов искусства.

Так вот, человек живет полноценной жизнью, когда он включен в подлинно человеческую деятельность, деятельность, где он может раскрыть все свои потенциальные возможности – т.е. в такую деятельность, в которой достаточно полно представлены перечисленные виды деятельности в единстве. Причем, ведущим видом деятельности в соответствии с природой человека выступает преобразовательная деятельность.

Учебный план как образовательной, так и профессиональной школы предусматривает, в общем-то, освоение учащимися и студентами почти всех основных видов деятельности. Но дело в том, что они расчленены порознь по

предметам и циклам обучения. Действительно, в общеобразовательной школе:

- изучение курсов основ наук – ведущий вид деятельности учащихся – познавательная деятельность. При изучении гуманитарных (и общественных) предметов – это еще отчасти и ценностно-ориентировочная деятельность. Остальные виды деятельности, как правило, свернуты;

- трудовое обучение, которое ныне названо вообще туманно «технологическая область» – организация первоначального опыта учащихся в практической преобразовательной деятельности, как правило, механической, репродуктивной и полностью оторванной от изучения других предметов. Кроме того, есть курс черчения – как некоторый опыт проективной преобразовательной деятельности, тоже репродуктивной и полностью оторванной от всех других видов деятельности;

- изобразительное искусство, музыка, в некоторых школах – хореография. Ведущий вид деятельности – эстетическая деятельность – оторванная от всех остальных ее видов;

- коммуникативная деятельность в учебном процессе практически не представлена. В условиях монологического построения учебного процесса (в основном говорит учитель, ученик иногда лишь отвечает «заученный урок») общение на занятиях свернуто. Общаться между собой учащиеся могут лишь на переменах или во вне учебной деятельности.

То есть все виды деятельности расчленены порознь – а в этом случае полноценной жизни у ребенка не может быть!

Аналогичная картина имеет место и в профессиональной школе, где учебно-воспитательный процесс представлен в виде циклов теоретического обучения (преимущественно познавательная деятельность студентов); практического обучения – производственного обучения в профтехучилищах, занятий в учебных мастерских и производственной практики в средних и высших профессиональных учебных заведениях как опыт преобразовательной практической деятельности студентов (как правило, она носит механический, репродуктивный характер); учебного проектирования – в основном в ССУЗах и ВУЗах – как организация

опыта проективной преобразовательной деятельности студентов, также имеющего в большинстве случаев весьма узкий, технологический и рутинный характер. Причем курсовое, дипломное и т.д. проектирование студентов, как правило, не предполагает реализацию этих проектов – т.е. получается, что проективная преобразовательная деятельность сама по себе, а практическая преобразовательная деятельность (в процессе практики и т.д.) сама по себе.

Таким образом, ни в общеобразовательной, ни в профессиональной школе молодому человеку чаще всего негде проявить себя, раскрыть свои созидательные возможности.

Провозглашая лозунг «Школа готовит к жизни», как уже говорилось выше, тем самым мы декларируем, что ученик, студент и в общеобразовательной, и в профессиональной школе не живут полноценной жизнью, а только существуют в своеобразном инкубаторе в ожидании предстоящей «настоящей жизни».

Но, приходя в эту «настоящую жизнь» – приступая к трудовой деятельности, выпускник оказывается к ней неподготовленным – он что-то знает в одних областях, что-то умеет делать – в других, что-то проектировать – в третьих. Он не приучен делать что-либо целиком и целиком нести ответственность за свои дела. Он не научен общению в коллективе, он не умеет получать наслаждение от своего труда. И поэтому ему приходится действовать не так, как следовало бы, а так, как получится, как сложатся внешние обстоятельства и условия его работы, по знаменитому принципу «хотели как лучше, а получилось как всегда». Это – крупнейший недостаток всего нашего образования на всех уровнях.

Таким образом, исходя из сказанного, необходима принципиально другая картина всей сферы образования, с принципиально иными подходами, требующими рассмотрения каждой его подсистемы не в качестве подготовительной, а значит, вспомогательной, второстепенной, а как ведущей, определяющей жизнь человека на конкретных ее этапах.

Вот тут-то и кроется, очевидно, основа традиционного остаточного подхода к образованию. И этот остаточный подход проявляется сегодня не только в рамках всего госу-

дарства, всего общества в целом, не только на региональном и муниципальном уровнях, но и в сознании многих социальных групп и отдельных людей, которые не придают ему должного значения. Но возведение образования в ранг ведущей сферы общественной и индивидуальной жизни (которую проживает каждый человек на определенных этапах жизненного пути) – кардинальная задача не только работников системы образования, но и всего общества.

ЧТО ЗНАЕТ ИВАН, ЧЕГО НЕ ЗНАЕТ ДЖОН? ЧТО УМЕЕТ ДЖОН, ЧЕГО НЕ УМЕЕТ ИВАН?

Название данного раздела созвучно названию широко известной американской публикации 1957 г., когда СССР впервые в мире запустил искусственный спутник Земли и правительство, общественность США были всерьез обеспокоены успехами Советского Союза, в том числе в сфере образования. Тогда и появилась известная статья «Что знает Иван, чего не знает Джон?» Тогда США пытались перенять у СССР то лучшее, что было в нашей системе образования. Пытались, но нельзя сказать, что очень успешно.

Сегодня наши отечественные педагоги пытаются перенимать опыт образования в развитых странах Запада, далеко не всегда успешно и, к тому же, нередко забывая достижения отечественного образования. При этом, как правило, сравнивается – какие предметы изучаются «у них» и «у нас», в каких объемах, какого уровня знаний достигают школьники и студенты тех или иных стран и т.д.

В данной статье автор приглашает читателя подойти к сравнениям с более широкой позиции – с позиции конечного результата работы всей системы образования, задавшись вопросом: а почему продукция наших предприятий в большинстве случаев неконкурентоспособна на мировых рынках? Конечно, можно объяснять это явление недостатками нашей внутренней политики, экономики, недостатками организации производства и т.д. Но ведь все политики,

экономисты, инженеры и рабочие учились в наших российских школах, профтехучилищах, техникумах, ВУЗах и являются их питомцами. Поэтому система народного образования несет прямую ответственность за состояние страны.

Попробуем проанализировать – так почему же Россия на мировых рынках торгует преимущественно сырьевыми ресурсами: газом, нефтью, лесом, сырым металлом и т.п. что чрезвычайно разорительно для экономики и практически не может, за исключением вооружений, торговать готовой продукцией и передовыми технологиями? В чем же вина образования?

Обратимся к системе знаний, формируемых у учащихся школ, профтехучилищ, техникумов, ВУЗов. Школа, до 1917 г. российская, потом советская, сейчас вновь российская за более чем сто лет своего массового развития сформировала одну из лучших в мире, а возможно и лучшую в мире систему знаний, входящих в содержание общего среднего образования. По мнению автора, было сложено четкое устойчивое ядро содержания общего среднего образования, разрушать которое было бы чрезвычайно опасно. А опасность разрушения этого ядра налицо – она пропагандируется представителями различного рода новых течений – «культурологами» и т.п.: заменить математику риторикой, физику – хореографией и т.п.

При этом в последнее время особенно ярко проявилось традиционное противостояние естественно-математического и гуманитарного образования, причем, как правило, в пользу последнего. Но такое противопоставление опасно! Гуманитарное и естественно-математическое образование – это две стороны одной медали. Ни первое без второго, ни второе без первого неполноценны. Гуманитарное образование – это широкий кругозор, это путеводная звезда для человека в современном полном неожиданностей мире. Естественно-математическое образование – это формирование логического, диалектического мышления, понимания относительности систем отсчета и т.д. В современном обществе и то, и другое необходимо каждому без исключения человеку. Так что, по мнению автора, ядро системы знаний

содержания общего среднего образования лучше оставить как оно есть, точнее, каким оно было до начала «демократических» реформ, т.е. до 1991 г.

Другое дело, что по уровню охвата молодежи полным средним образованием мы резко отшатнулись назад, отказавшись от всеобщего полного среднего образования. Вроде бы и предлог хороший был – раз часть молодежи учиться не хочет, то нечего ее насильно заставлять учиться. Тем более, что это снижало средние показатели качества знаний учащихся. Но при этом не учли одного весьма существенного обстоятельства: до поры до времени, а именно, очевидно, до 70-х гг. XX в. полную среднюю школу заканчивала сравнительно небольшая часть молодежи, которая стремилась в дальнейшем продолжить обучение в ВУЗе. А переход к массовому обучению, ко всеобщему полному среднему образованию неизбежно должен был привести к общему снижению качества знаний учащихся – это пережили и переживают до сих пор все без исключения страны, перешедшие на всеобщее полное среднее образование.

Мы же попросту отказались от этого. В результате средний срок обучения молодежи в стационарных учебных заведениях в Японии сегодня составляет 14,5 лет, многие другие страны приближаются к 14 годам, в России же он составляет уже 10,5 лет. Но это уже другая проблема. Мы же здесь говорили о содержании образования.

Теперь перейдем к профессиональному образованию – к протехучилищам, техникумам, ВУзам. Автор бывал во многих странах мира и смеет утверждать, что уровень теоретической подготовки студентов в российских профессиональных образовательных учреждениях – начального, и среднего и высшего образования – выше. Лабораторная, производственная база профтехучилищ, техникумов, ВУЗов (там, где она сохранилась и поддерживается) в подавляющем большинстве случаев неизмеримо лучше и богаче. Приведем один такой пример. В России медицинских сестер готовят в специализированных медицинских училищах, где имеется обязательный целый ряд лабораторий, отдельные кабинеты анатомии, физиологии и т.д. и т.п. В обычном американском

колледже все отделения подготовки медицинских сестер – это, как правило, 2–3 небольшие комнаты, где имеются больничные кровати с муляжами больных, градусники, клизмы, шприцы ... И, практически, это все.

Так что по уровню знаний выпускников наши профессиональные образовательные учреждения, судя по всему, ни чуть не хуже, а, пожалуй, и лучше, чем в большинстве стран мира. И сегодня будет вполне уместным привести слова главного мирового авторитета в области сопротивления материалов С.П. Тимошенко, проживавшего в США, хотя они и были написаны десятилетия тому назад: «Обдумывая причину наших достижений, я прихожу к заключению, что немаловажную роль в этом деле сыграло образование, которое нам дали русские высшие инженерные школы. Основательная подготовка в математике и в основных технических предметах давала нам огромное преимущество перед американцами, особенно при решении новых, не шаблонных задач».

Так что по уровню знаний выпускники наших отечественных образовательных учреждений (по крайней мере, хороших – не все же такие) зачастую вполне конкурентоспособны на зарубежных рынках труда. Вся Европа и Америка заполнена российскими музыкантами и художниками. Российские программисты и математики общепризнано считаются лучшими в мире. А если по некоторым другим специальностям, особенно «престижным», высокооплачиваемым, таким как юристы, врачи россиянам крайне трудно устроиться на работу за рубежом, так это потому, что там «своих» специалистов хватает, и, естественно, предпочтение отдается им.

Так что, подводя итог этому краткому разделу, можно сказать, что «Иван знает ничуть не меньше Джона», а, скорее всего – больше.

Но если нет проблем со знаниями, тогда почему же у себя в стране мы не можем производить конкурентоспособную продукцию? Для этого необходимо обратиться к умениям, рассматривая умения в широком смысле – как личностные качества человека, как способность к активной продуктив-

ной деятельности. И вот тут оказывается, что «Джон» умеет нечто такое, чего не умеет «Иван». И проблемы здесь не столько дидактические, сколько воспитательные. Попробуем рассмотреть их по пунктам.

Пункт первый – безответственность. Выпускники российских учебных заведений зачастую могут, но не хотят качественно выполнить порученную им работу – у них не сформирована к этому внутренняя потребность. Объясняется это явление многими причинами, в том числе исторического характера: затянувшееся крепостничество не способствовало формированию в народе стремления к качественному труду. Не меньший ущерб трудовой нравственности народа нанесла «социалистическая» экономика – постоянная погоня за «валом», за количеством продукции в ущерб ее качеству; полная разделенность процесса труда и его результата: как бы хорошо или плохо человек ни работал – это не влияло ни на его вознаграждение, ни на дальнейшее использование результата труда – «вал все спишет». Полное отсутствие ответственности за принимаемые решения – от рядового рабочего до высших эшелонов власти. Все это развращало людей.

При наличии у России приоритетов во многих областях науки и техники, попытки их реализовать в «металле» и технологиях теряются низким уровнем конструкторских, затем технологических разработок, а затем еще и низким качеством исполнения изделий. Так что же тогда говорить о конкурентоспособности? Примеров тому множество. Так, когда-то в Запорожье (теперь это Украина) был сконструирован автомобиль «Таврия», который отличался и своим сверхпередовым дизайном и целым рядом конструктивных новшеств. В дальнейшем все мировое автомобилестроение пошло по этому пути. Но из-за безответственности работников всех уровней на то, чтобы запустить этот автомобиль в серийное производство ушло 13 лет! Конструкция к тому времени морально устарела. А про качество изготовления и говорить не приходится. Или же другой пример, который наблюдал сам автор: по уровню научно-технологических разработок отечественные магнитные пленки для аудио-видео магнитофонов по всем показателям лучше зарубеж-

ных аналогов. Но изготовить их на заводе с требуемым качеством можно было только при условии, что к каждому рабочему месту был приставлен представитель НИИ, где эти пленки разрабатывались. Стоило хоть одному приставленному сотруднику отлучиться – шел поголовный брак.

Какова же роль школы в преодолении этих пороков? И чем в этом плане отличается российская и, допустим, американская, европейская школа? В американской, западноевропейской школе исключительно большое внимание отводится самостоятельным работам учащихся. В начальных классах это, как правило, сочинения, причем на самые разнообразные темы, в том числе «свободные темы», не связанные с изучаемым материалом. В более старших классах добавляются доклады, рефераты, самостоятельные разработки для ПЭВМ и т.д. Главная задача – добиться совершенства в получении качественного конечного продукта. И за этим следят очень строго.

У нас же в российской школе считается, что главное – это знания. Ученик выполнил самостоятельную работу, допустим, по химии – «пять». А то, что она небрежно оформлена – ну так это же к химии не относится! Или же другой пример – на вступительных экзаменах в ВУЗ абитуриент задачу не решил, но нашел правильный подход к решению – ему ставят 0,5 балла – ведь он же мог «в принципе» ее решить. Все это и многое другое и не приучает учащихся получать качественный завершённый результат труда: в школе – учебного, впоследствии – профессионального.

Трудовое обучение в школе, а, в дальнейшем профессиональная подготовка, например, в профессиональных училищах, колледжах отличается тем, что у нас программы чрезвычайно насыщены, даже пересыщены освоением различного рода работ. Основная цель – «пройти программу». И вот вам классический пример из области трудового обучения школьников. Ученик делает, допустим, полочку. Отстрогал одну дощечку – молодец – «пять». Отстрогал другую – «пять», третью и т.д. А в конце концов, когда он все детали изготовил, собрать их в законченное изделие невозможно из-за вроде бы незначительных нарушений в разме-

рах. То же самое и в профессиональном обучении – «надо пройти программу».

Западная школа как общеобразовательная, так и профессиональная в этом отношении трудовой, производственной подготовки отличается тем, что там программами предусматривается значительно меньшее количество видов работ, подлежащих овладению учащимися. Но при этом многократным повторением их выполнения, буквально натаскиванием, дрессировкой добиваются абсолютного их совершенства. Так, например, на заводах немецкой автомобильной фирмы MAN ученик жестянщика за два года обучения изготавливает всего одно изделие – медную фару к «мерседесам» первого выпуска начала XX в. – как сувенирную продукцию. Но эта фара на рынке продается за 1,5 тыс. евро.

Формированию добросовестного отношения учащихся, студентов к труду – в школе – учебному, в дальнейшем – профессиональному способствует и рейтинговая система оценки успеваемости, рейтинговая система аттестатов и дипломов – какое место по успехам в учебе ты занимаешь в классе, в группе, в выпуске. Если ты на первых местах – то работодатели сами тебя будут искать. Если в середине – работу тебе придется искать самому; если в конце списка, то на приличную работу тебе рассчитывать не придется. Это развивает здоровую конкуренцию среди учащихся, студентов.

Наконец, «о безответственности» в отношении подготовки специалистов с высшим образованием. Западные университеты, как правило, при куда более низком уровне теоретической подготовки студентов приучают их полностью нести ответственность за принимаемые решения. Так, например, и небоскребы, и коттеджи, и мосты и т.п. строит один человек – архитектор. Он, естественно, привлекает на подряде строительные, транспортные и другие организации, но отвечает за строительство во всех аспектах – экономических, экологических и т.д. и т.п. он один. Врач, будь то частнопрактикующий врач или врач в больнице целиком отвечает за состояние здоровья пациента, какие бы разнообразные болезни у него не были. Он может привлекать дру-

гих врачей – консультантов, проводить дополнительные обследования и т.д. Но ответственность несет он один. Среди западных ученых считается нормой не только выполнить научную работу, но и довести ее до внедрения в промышленности, в сельском хозяйстве и т.д. Западный писатель получит гонорар за свою книгу не сразу, «аккордно» – как у нас, а строго пропорционально количеству проданных экземпляров – т.е. по конечному результату.

Уровень ответственности наших же специалистов, при их в большинстве своем достаточно добротной теоретической подготовке можно охарактеризовать зачастую известным монологом А. Райкина: «Кто шил костюм?» – «Мы». Вот и получаются типичные массовые случаи, когда, к примеру, при строительстве цеха завода построили здание, а потом оказалось, что технологическое оборудование в него не проходит. Здание надо разбирать и перестраивать, поскольку все это проектировали разные специалисты – результат коллективной безответственности. Российский ученый выполнил научную работу, результаты ее опубликовал, допустим, в журнале, а дальше считает, что ее внедрением должны заниматься какие-то другие люди.

Или же вас положили в больницу в кардиологическое отделение. Там вам будут лечить сердце. Но если у вас к тому же больные почки или печень – этим заниматься там не будут (хотя формально, конечно, соответствующие специалисты проконсультируют). Надо потом ложиться в другую больницу, по другому профилю. И так далее.

Очевидно, существуют и другие причины нашей традиционной российской безответственности. Ведь, как говорится, труд россиянина характеризуется «тремя «а»: «артель, аврал, авось». И в новых социально-экономических условиях отечественная школа должна сосредоточить самое пристальное внимание на преодолении этих «а».

Итак, мы рассмотрели пункт первый - безответственность.

Пункт второй – «творчество». Слово творчество здесь поставлено в кавычках не случайно. Человеческое творчество можно рассматривать в двух смыслах – хорошем и плохом. Здесь мы остановимся как раз на втором варианте.

Россиянину в мире нет равных по изобретательности. Это не случайно. В условиях нашей традиционной неорганизованности, постоянного отсутствия то того, то другого эта изобретательность выручает. И это, в том числе, является и положительным качеством. Европейский менталитет иной: европеец, американец становится в тупик как только попадает в нестандартную, нестандартную ситуацию. Вплоть до анекдотических случаев. Автор как-то ехал в автомобиле с тремя англичанами. Машина попала на обледенелый участок дороги, ее снесло на обочину и она забуксовала. Для россиянина проблема проще простого: в машине четверо мужчин – один за рулем, трое толкнули машину ... и поехали. Англичане же стали по мобильному телефону вызывать техническую помощь!

Но наша российская изобретательность, такого рода «творчество» оборачивается страшным бедствием для производства: нет нужной марки металла, ее заменяют другой; сломался станок – детали начинают обрабатывать на другом, к этому непригодном; деталь при сборке не становится на нужное место – добьем ее кувалдой. На стройке цемент пустили налево, а вместо него добавили песка (из-за чего и произошла, в частности, Спитакская трагедия). Или же знаменитый метромост в Москве – при строительстве, чтобы не останавливать бетонные работы на морозе, сделали «изобретение» – стали добавлять в бетонный раствор соль – в результате этот мост ремонтируется ровно столько лет, сколько он существует, а средств на ремонт ушло в десятки раз больше, чем стоило бы строительство нового моста. И так далее.

И актуальная задача всей российской школы – от детского сада до ВУЗа – сделать все возможное, чтобы приучить воспитанников, учащихся, студентов во всех классах, на всех предметах неукоснительно соблюдать требования технологии. Будь то технология доказательства теоремы или технология выполнения лабораторной работы, или технология решения задач и т.д., не говоря уже о производственных технологиях.

Конечно, творчество – в хорошем смысле, – развивать, безусловно надо. И, как ни парадоксально, от широко разви-

того у нас ранее технического творчества учащихся, научно-технического творчества студентов, а также рационализаторства и изобретательства на производстве мы сегодня практически отшатнулись, а западные страны, в первую очередь, японцы, заимствовали это у нас и развивают дальше.

Но любое рационализаторство и изобретательство будут давать пользу только тогда, когда предложения тщательно обоснованы, проверены, прошли испытания. А до этого от любого работника на всех уровнях требуется одно – неукоснительное соблюдение технологии. Без какого-то ни было «творчества».

Пункт третий – непрактичность. При достаточно высоком уровне теоретической подготовки, которую дает отечественная общеобразовательная и профессиональная школа, ни та, ни другая не приучает учащихся, студентов пользоваться полученными теоретическими знаниями в практической деятельности, то есть эти знания непрактикоориентированы, непрактичны. Каждый школьник решает массу тригонометрических, логарифмических уравнений, вычисляет площадь сечения пирамиды плоскостью и т.п. Но почти никто из выпускников средней школы, да и людей с высшим образованием не могут применить свои теоретические знания в практической деятельности. И вот, из-за своей непрактичности, излишней академичности теоретические знания школьников, студентов в скором времени теряются, забываются. выпускникам школ, ПТУ, ВУЗов, приходящим на работу, говорят: «забудь все, чему тебя учили в школе, в ПТУ, в ВУЗе, и делай так, как мы делаем». А говорят это те, которые сами позабыли все, чему их учили.

А ведь придать теоретическим знаниям практическую направленность (не снижая их научного уровня!), наверное, не так уж сложно. Надо просто над этим задуматься. Автор как-то посещал уроки в одном ПТУ. В одной и той же группе – машинистов кранов – подряд два урока. Первый – урок физики, тема: «колебания маятника». Буквально следующий урок – специальной технологии, тема: «Остановка раскочки груза» (тот же маятник!). Но преподаватель физики проводит урок чисто «теоретически», как положено по

школьной программе. А преподаватель спецтехнологии проводит урок чисто «практически», на «сермяжном» уровне: груз качнулся влево – дергай рычаг влево, груз качнулся вправо – дергай рычаг вправо. Но ни тому, ни другому не пришло в голову, что, объединив усилия, можно всего за две минуты разъяснить физическую картину явления: чтобы остановить раскачку груза, надо точку подвеса маятника (стрелу крана) сдвигать в то же положение, где в данный момент находится груз.

Одной из главных причин непрактичности знаний наших школьников и студентов является их несвязанность, расчлененность по различным предметам и курсам. И дело здесь не только в так называемых «межпредметных связях». Проблема гораздо глубже и это предмет отдельного разговора. Здесь же мы остановимся только на одном аспекте – на расчлененности учебного процесса по циклам обучения. Как известно, учебный процесс в образовательном учреждении любого уровня и профиля состоит из трех циклов: теоретического, проектирующего (в общеобразовательной школе его функции несет, в частности, курс черчения, в ВУЗах это курсовые, дипломное проектирование и т.д.) и практического, производственного (в школе это, в частности, трудовое обучение; в ПТУ, техникуме – производственное обучение, в ВУЗе – производственная практика). И фактически на сегодняшний день эти циклы совершенно разорваны: в теоретическом обучении обучающиеся получают знания в одних областях, без всякой связи с этим проектируют что-то в другой области, и без всякой связи с первым и вторым осваивают какие-то отдельные практические виды работ в третьем. А все это должно быть связано воедино. И связать, интегрировать все циклы может в принципе именно практическое обучение, которое должно быть высшим, в определенном смысле завершающим звеном учебного процесса, поскольку именно оно непосредственно направлено на подготовку молодежи к будущей трудовой (в широком смысле), в том числе профессиональной деятельности. Но для этого практическое обучение должно стать принципиально иным. В частности, в общеобразовательной школе трудовое

обучение (именно трудовое обучение, а не нынешнее его абсурдное название «технология», поскольку к технологиям относятся все, любые способы человеческой деятельности, в том числе и учебные технологии) должно превратиться из самого «маловажного» курса в наиважнейший. Но для этого необходима принципиально иная его постановка: не выполнение рутинных технологических операций, а создание для ребенка широких возможностей проявить себя в практической деятельности «как взрослому», где будут задействованы и его теоретические знания, где будут задействованы проективные компоненты (конструирование, моделирование, программирование и т.п.) и где все это позволит ему реализовать себя в практической деятельности, получать законченный совершенный продукт труда.

В целом же, говоря о практичности обучения в современных условиях, следует обратиться к основам рыночной экономики. По определению рыночная экономика – это экономика, ориентированная на потребителя. Во главе ее стоит потребитель. И любое производство, как материальное, так и духовное, в рыночной экономике начинается с поиска потребителя: на конкурентном рынке товаров и услуг надо найти «пустующую нишу» – каким товаром, какой услугой рынок не заполнен. Для заполнения этой ниши и есть смысл начинать производство. Тогда начинается поиск технологий – как сделать товар, услугу дешевле, качественней, эффективней. Затем эти технологии реализуются в производстве, получается продукт производства – товар или услуга. Но конечная цель – последний этап – надо разрекламировать полученный продукт, найти путь к потребителю и продать ему этот продукт.

Таким образом, вырисовывается формула полного производственного цикла: «потребитель – технология – потребитель». И эта формула в условиях конкуренции справедлива для всех видов профессиональной деятельности людей – не только в материальном производстве, но и в образовании, здравоохранении и т.д., за исключением, возможно, трех сугубо специфических видов человеческой деятельности: науки, искусства, религии. Так вот, подводя

итог разговору о практичности обучения, этой формуле полного производственного цикла «Джона» школа учит с детских лет, да и вся обстановка жизни «там» с детства приучает к ее освоению. А «Ивана» школа этому пока не учит или учит очень плохо. Образно выражаясь, раньше мы умели делать, производить, но не умели торговать, торговля считалась чем-то унижительным. В последнее время акцент сместился – многие бросились торговать, зачастую «торговать воздухом», останавливая производство. А необходимо добиваться органического единства и тех и других умений. И это – одна из важнейших задач российской школы.

Практицизм, прагматизм Запада, в первую очередь американцев, который в нашей стране так долго высмеивался, в новых социально-экономических условиях становится качеством необходимым.

Пункт четвертый. Богатство России как ее национальное бедствие. Исторически Россия обладает гигантскими природными ресурсами. Земли сколько угодно, также как и воды, леса, нефти, угля и т.д. К тому же, начиная с конца XIX в. и за XX в. в России был накоплен огромный индустриальный и духовный потенциал. И это богатство по сути дела развращало людей, формировало знаменитую «широту российской души» - отсутствие привычки на чем-либо экономить, привычки считать деньги и другие ресурсы.

Европейские же страны всегда исторически жили в крайне скудных условиях: земли мало, леса мало, полезных ископаемых еще меньше и т.д. Эти исторические условия сформировали менталитет «жадного» европейца - привычку постоянно считать свои деньги, свои возможности, крайне бережно расходовать ресурсы. То же самое – Япония. То же самое – США – хотя эта страна и богата природными ресурсами, но основное ее население, по крайней мере до последнего времени, было выходцами из Европы, с европейским «экономным» менталитетом.

И до последнего времени, пока был железный занавес, эти различия практически никого не волновали. Мы жили изолированно от всего мира. Мы только шутили, что «у нас ничего нет в магазинах, зато все есть на столах; а у них все

есть в магазинах, но ничего нет на столах». Когда рухнул «железный занавес», Россия стала входить в мировую экономику и уже прочно вошла, по крайней мере, своими сырьевыми ресурсами: газом, нефтью и т.д., положение в корне стало меняться. Цены на все товары и услуги стали двигаться и будут дальше приближаться к общемировым ценам. И в этих условиях наша продукция на мировых рынках, кроме сырья и вооружений, даже и на внутреннем рынке оказалась неконкурентноспособной не только по качеству, но и по экономическим показателям.

Приведем два таких примера. Наш отечественный автомобиль «Волга» считается самым дорогим в мире среди автомобилей своего класса. Но вовсе не по комфорту, не по качеству изготовления, а потому, что он потребляет огромное, невероятное с точки зрения «жадных» европейцев количество бензина. Ведь в былые годы бензина в стране было сколько угодно, стоил он дешевле газированной воды и об экономичности никто и не думал. Другой пример – пассажирские самолеты. Возьмем наш ТУ-154 и американский Боинг-737. Это два самолета примерно одного поколения, одного класса, примерно одинаковые по комфорту и надежности. Более того, аэродинамические качества «Туполева» значительно лучше – по крайней мере в нем пассажиров никогда не болтает, чего не скажешь про Боинг. Но вот экономические показатели! Расход керосина на 30 % больше, А топливо все дорожает и дорожает. А главное: плановый среднесуточный налет ТУ-154 – 5 часов (остальное время – регламентные, подготовительные, ремонтные работы); среднесуточный налет Боинга-737 – 15 часов. О таких показателях у нас до последнего времени никто и не задумывался - наша промышленность могла сделать самолетов сколько угодно. Но сегодня об этом приходится думать: самолет стоит очень дорого. Он должен окупаться в эксплуатации. А Боинг окупится в три раза быстрее, чем наш ТУ. Поэтому не только зарубежные, но и наши отечественные авиакомпании отказываются покупать наши российские лайнеры, а покупают иностранные.

Вот из всего этого и складывается печальный каламбур; что «нищий» Запад живет в богатстве, а богатейшая Россия – в

нищете. Даже по оценкам западных экспертов, если в России ввести за счет финансовых рычагов режим достаточно строгой экономии энергетических, водных и других ресурсов, то без всякого ущерба для производства и для бытовых нужд населения их расход может быть сокращен вдвое!

Поэтому экономическое воспитание детей, молодежи, да и всего населения становится первостепенной задачей всей российской системы народного образования. И дело здесь не только и не столько в «теоретическом» изучении основ экономики как науки – раньше это называлось «политической экономией», теперь «основы рыночной экономики». Это, безусловно, тоже нужно. Но именно практическая экономика должна пронизывать каждый предмет и в общеобразовательной школе, и в профессиональных образовательных учреждениях. Сколько стоит один школьный урок? Сколько стоит один год обучения ученика в школе, включая зарплату учителей, налоги, стоимость амортизация здания, его ремонта, стоимость отопления и электроэнергии и т.п. Сколько килограмм хлеба можно купить на зарплату родителей? Из чего складывается семейный бюджет? – эти и другие вопросы пора задавать уже первоклассникам. И дальше: какой способ решения задачи экономичнее (хотя бы по затратам времени), какой способ доказательства теоремы рациональнее (хотя бы для запоминания)? Какие химические реакции позволяют получать одно и то же вещество дешевле? То есть необходимо приучать учащихся к тому, что любое решение, любое действие должно быть экономически обосновано.

В не меньшей, а возможно и в большей мере сказанное относится и к профессиональной школе: изучение каждого технического устройства, каждого технологического решения и действия должно включать их экономический анализ и экономическое обоснование. И наоборот, каждый экономический проект, каждое экономическое решение должно подкрепляться соответствующим технологическим обеспечением.

И разница в том, что «Джон» это умеет делать очень хорошо, а «Иван» пока не умеет.

Пункт пятый. Из немытой школы вырастает немытая страна. Западноевропейская культура, особенно в странах Северной Европы и, соответственно, у белой части населения США и Канады исторически сформировала особый тип западноевропейского менталитета. В частности, при куда более в массе своей бедном и примитивном внутреннем духовном мире европейца по сравнению с россиянином, он отличается высочайшим уровнем бытовой культуры: опрятностью и ухоженностью, «вылощенностью» своего внешнего вида, красотой и исключительной чистотой своего жилища, рабочего места, да и всей среды обитания – дорог, газонов и т.п.

Чего не скажешь про Россию. Россияне не отличаются высоким уровнем этой бытовой культуры – но то были свои исторические причины, на которых мы здесь останавливаться не будем. Но, к сожалению, россиянин может жить в полуразвалившемся доме, в неухоженной, запущенной квартире, работать в грязном и шумном цеху, ездить по разбитым дорогам и т.д., не имея желания что-либо улучшить. И дело здесь вовсе не в «отсутствии средств». Задумываясь над этим, невольно вспоминаешь слова профессора Преображенского из романа М.А. Булгакова «Собачье сердце» о том, где находится разруха и с чего она начинается. Лицо большинства наших образовательных учреждений – это зловонные туалеты, окаменевшие нашлапки грязи на лестничных маршах, выкрашенные в чудовищно мрачные цвета стены, грязные полы и классные доски и т.д. и т.п.

К сожалению – это типичная картина, а исключения пока редки. Не так давно автор побывал в одном из «престижных» ВУЗов Петербурга (не будем из деликатности называть в каком именно), размещающемся в замечательном дворце, построенном самим Кваренги: зловоние начинается сразу от входной двери и приникает повсюду. Повсеместно груды мусора на полах. Черные от десятилетиями не стираемой пыли карнизы, лепнина и скульптуры. Спрашивается – каких же специалистов может воспитать этот ВУЗ?

И дело здесь вовсе не в деньгах, а в чудовищной привычке жить в грязи и не замечать ее. В частности, так называемый

сегодня «евроремонт» отличается от нашего «русского ремонта» вовсе не дороговизной отделочных материалов, а исключительной аккуратностью отделочных работ. Так, например, во многих школах Голландии и наружные и внутренние стены из голой кирпичной кладки, нештукатуренной и некрашенной. Но кирпичи такие гладкие, таких красивых расцветок, швы между кирпичами так аккуратно заделаны, что чувствуешь себя в такой школе как во дворце. А во многих наших образовательных учреждениях и самые дорогие отделочные материалы, и паркет, и дорогой интерьер – а чувствуешь себя как в сарае или еще хуже – как в общественном туалете.

И какие бы прекрасные учителя не были бы в школе, как бы хорошо они не учили, такая школа не воспитывает у учащихся, студентов высокий уровень бытовой культуры, стремления к красоте и чистоте, к совершенству. Вот и получается, что из немытой школы вырастает немытая страна! А низкий уровень бытовой культуры автоматически переносится на культуру трудовую, на качество и совершенство процесса и результата труда. И по этой причине тоже наша отечественная продукция неконкурентноспособна на мировых рынках.

Итак, в этом небольшом разделе мы постарались проанализировать, почему «Иван» знает больше, а «Джон» умеет лучше.

Автор вовсе не призывает бросаться слепо копировать все «как у них». Это не нужно и невозможно: Россия совершенно особая страна с совершенно особенным российским менталитетом (об этом см. выше – раздел о Национальной идее России). Но сегодня крайне необходимо всерьез задуматься над перечисленными выше проблемами воспитания нашей молодежи, да и взрослого населения тоже.

Возможно, со временем рыночная экономика все поставит, да уже и начинает ставить на свои места. Но для России это будет долгий и мучительный путь. А укоротить его может система народного образования, если повернется лицом к этим острым проблемам.

Так или иначе, в XXI в. России уготована ключевая роль. Но в двух возможных вариантах. Вариант первый – пас-

сивный – Россия как главный мировой донор сырья в силу гигантских природных ресурсов, поставщик продовольствия и главная «зона грязного производства» в силу огромной территории, т.е. как третьесортная страна. Вариант второй – активный – Россия как реальный лидер нового пути развития человечества, так называемого «пути устойчивого развития». Пойдет ли Россия по первому или, лучше, по второму пути в большой степени зависит от нашей системы народного образования.

ЧТО ТАКОЕ ЭЛИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ?

В печати, в выступлениях часто говорят и пишут об «элитарном образовании». При этом чаще всего имеются в виду платные школы, гимназии, Вузы, где учащихся и студентов возят на автобусах, кормят черной икрой, освобождают от трудных предметов, например, математики и т.д. Но это вовсе не элитарное образование – это лишь способ воспитания новорусских хамов и бар. Настоящее элитарное образование – это совсем другое. Попробуем разобраться – что же оно собой представляет?

Автор при этом использует собственный опыт – когда-то ему довелось учиться в действительно элитарном учебном заведении – во всемирно известном «физтехе» – Московском физико-техническом институте (МФТИ). Его педагогическая карьера начиналась в элитарной по тем временам (60-е гг.) 101ой школе г. Москвы. Сын автора учился в профильной английской школе, а затем опять же в МФТИ. Кроме того, чтение литературы и посещение самых различных учебных заведений как в нашей стране, так и за рубежом, встречи с коллегами и т.д.

В обществе всегда была и будет необходимой практически в каждой области профессиональная элита. Это и ученые, и политики, и врачи, и юристы, и художники, ремесленники. На каждом заводе есть своя рабочая элита, например, высококлассные слесари-инструментальщики,

токари-универсалы и т.д. Это относительно тонкий слой специалистов. Под профессиональной элитой понимаются такие профессионалы, которые задают в обществе образцы, высшие уровни профессиональной деятельности. Создание в обществе благоприятных условий для воспитания и деятельности профессиональной элиты выступает фактором его собственной динамики. Воспитание профессиональной элиты – это задача не только высшей школы и послевузовского образования, но и общеобразовательной школы, учреждений начального и среднего профессионального образования. Причем, эти элитарные учебные заведения не должны быть какими-то «инкубаторами», где бы создавались особые условия для «выращивания талантов», по выражению М.А. Булгакова, «как ананасов в оранжереях». Ведь, как известно, опыт таких «инкубаторов» вроде физико-математических школ-интернатов при Московском и Новосибирском государственных университетах, также, как и в других странах, оказался неудачным.

Чем же отличаются элитарные учебные заведения от обычных? Таких отличий можно насчитать, пожалуй, десять:

1. Системой отбора. Но не какого-то искусственного, а именно естественного отбора. Что касается отбора молодежи для «элиты» и вообще профессионального и любого другого отбора молодежи автор придерживается точки зрения, не совпадающей с если не общепринятыми, то, по крайней мере, широко распространенными взглядами о том, что людей надо отбирать на обучение профессиям по специальным задаткам и способностям. Наверное, для некоторых профессий весьма ограниченного круга это справедливо – для артистов, художников, летчиков и т.п. Но для большинства остальных профессий, по мнению автора, профессиональный отбор (в отличие от профессиональной ориентации) не только не целесообразен, но в определенной мере опасен.

С одной стороны, всегда есть возможность ошибки в выборе критериев профессионального отбора. Так, например, длительное время считалось, что важным профессиональным качеством шофера является быстрая реакция. Но, как показали исследования психологов, водители с быстрой ре-

акцией как раз значительно чаще совершают аварии, чем водители с медленной реакцией. Первые рассчитывают на свою быструю реакцию, едут быстро и попадают в дорожно-транспортные происшествия. Вторые, зная свои индивидуальные особенности, ездят осторожнее. Как показал своими детальными исследованиями Е.А. Климов люди с разными типами нервной системы по-разному, но сравнительно одинаково успешно адаптируются к той или иной профессиональной деятельности.

С другой стороны, из теории систем известно, что любая специализация сложной системы, каковой, в частности, является человек, приводит к сужению ее функциональных возможностей. И если людей к какой-либо профессиональной деятельности отбирать с определенными четко очерченными способностями, то коллективы таких профессионалов смогут успешно выполнять свои функции только в определенных конкретных и неизменяющихся постоянных условиях. Любое изменение производственной, экономической, социальной ситуации для такого сообщества окажется катастрофой.

С третьей стороны известно, что выдающихся достижений в различных областях достигают чаще всего люди, плохо приспособленные к тому, чтобы делать что-то «как все» – они ищут свои собственные особенные пути и находят их.

Так что, очевидно, для отбора есть единственный способ – дать возможность человеку: ребенку, юноше, девушке, взрослому проявить себя в деятельности – в учебе, в труде. Дать возможность в деле проявить свои задатки и, что, пожалуй, важнее для формирования элиты – упорство. Упорство – важнейшее качество элитарной личности, и оно должно формироваться с ранних лет.

Существенную роль для отбора молодежи в элитарные учебные заведения играют различные формы подготовительной работы: заочные школы, например, физико-математические, олимпиады, подготовительные курсы и т.п. Они не только позволяют подтянуть «ЗУНы» до требуемого уровня, но и демонстрируют молодежи «планку», которой

каждый обучающийся в данном элитарном учебном заведении должен будет соответствовать. Особую социальную роль играют при этом заочные школы и олимпиады – они позволяют привлечь молодежь из глубинки.

2. Режим учебы – особый, жесткий и напряженный. Как показывает исторический опыт, элита общества (в хорошем смысле, а не в смысле новорусских хамов) формируется в достаточно суровых условиях. Например, в элитарных школах Англии, выпускники которых традиционно занимают ключевые посты в правительстве, очень жесткая дисциплина, весьма скромное, даже скудное питание, а в спальнях нет отопления и окна в них открыты настежь круглый год. Другой пример – автор когда-то на Соловецких островах встречался с бывшими узниками этих лагерей. Они рассказывали, что наиболее стойко выносили жесточайшие лишения и издевательства бывшие гвардейские офицеры царской армии. В гвардию отбирались потомки наиболее знатных дворянских фамилий, но в детстве и юности они воспитывались в таких же суровых условиях.

Причем, в элитарных учебных заведениях жесткий, чаще всего «интернатный» режим не только в смысле бытовых «лишений», но и в смысле огромной, тяжелейшей учебной нагрузки. Так, когда автор учился в МФТИ, наша аудиторная нагрузка была 54 учебных часа в неделю! Занятия начинались в 8.30 утра и заканчивались в 8.30 вечера. А еще домашние задания: по математике, физике, теоретической механике и т.д. каждый семестр по 3–4 задания по 80–100 задач из самых сложных задачников, четыре задания на перевод по английскому по 100 тысяч знаков каждое, конспекты первоисточников по гуманитарным предметам и т.д. Такую учебную нагрузку выдерживают далеко не все – процент отсева в элитарных учебных заведениях высокий. Но у тех, кто ее выдерживает, воспитывается упорство и высочайшая работоспособность.

Кроме того, обязательные занятия спортом, в крайнем случае физкультурой – для того, чтобы выдерживать большие интеллектуальные нагрузки необходимо физическое здоровье.

3. Преподавание всех предметов на высоком уровне трудности. В ВУЗах – почти всех предметов – и общеобразовательных и специальных – на высшем уровне, на уровне, что называется, «высшего пилотажа», когда от студента требуется дойти до «края непознанного», когда студент должен детально разбираться: это науке известно, а вот это – неизвестно. К примеру, эта задача современной наукой нерешаема, эта предметная область не исследована и т.п. От студентов требуется не только знать все правила – этому учат и в «обычных» учебных заведениях, но знать все без исключения исключения из правил. Такая постановка обучения вырабатывает способность не бояться никакой новой научной области, никакого нового вида деятельности, отсутствие страха прослыть «непрофессионалом». Просто вырабатывается привычка в любой новой ситуации идти в библиотеку, брать учебники, затем научные монографии и т.д. и быстро доходить «до края непознанного». Это существенное отличие элитарного учебного заведения от «обычного». Приведем такой пример. Автору пришлось как-то познакомиться с несколькими кандидатскими и докторскими диссертациями по техническим наукам в области гидродинамики и механики сплошных сред. К удивлению, все они строились на примитивных модельных компьютерных экспериментах, хотя в теоретической физике эти разделы давным-давно разработаны на строгом математическом уровне. Но теоретическая физика подавляющему большинству инженеров недоступна из-за их низкой математической подготовки.

Причем, важно отметить, что в процессе обучения в элитарном учебном заведении не делается никакого различия по «степени важности» между естественнонаучными, техническими и гуманитарными предметами. Все одинаково важны! И это важнейшая отличительная черта элитарных учебных заведений.

К сожалению, в обществе к настоящему времени сложились довольно-таки устойчивые заблуждения о разделении естественно-научного, технического и гуманитарного образования; о разделении между естествознанием и гуманитарной культурой, об их конфронтации. Но необходимо по-

мнить, что мы все живем в особом типе культуры – техногенной культуры. Именно техногенная культура вывела человечество на линию прогресса, хотя и принесла немало бедствий.

По сути дела человек сегодня живет в особом, искусственно созданном человеком же мире – подавляющую часть своего времени человек проводит в зданиях, в автомобилях, метро, на асфальтированной улице и т.п. – крайне редко вырываясь, что называется, на «дикую природу», которой, кстати, почти и не осталось, поскольку поля, луга, леса и т.д. также трансформировались под влиянием хозяйственной деятельности человека.

Но помимо внешней стороны жизни техногенная культура, в частности, естественные, математические и технические науки существенным образом изменяют и менталитет человека. Как только естествознание, математика, основы техники и технологии вошли в структуру образования, они стали менять человеческое мышление, создавая его критическо-аналитическую рациональность. Именно она приучает людей к анализу явлений, к поиску альтернативных решений, к относительности систем отсчета, к четкости понятий и логических операций, к критическому восприятию суждений.

К тому же российское (точнее, советское) естественно-математическое образование в течение многих десятилетий имело мировой приоритет, терять который сегодня было бы крайне нежелательно.

При всем при том, ни в коей мере не следует умалять значения гуманитарного образования. Более того, в новых социально-экономических условиях, требующих от каждого человека самостоятельности в выборе профессии или смене ее, в поисках работы или вообще ответственности за свою судьбу, роль гуманитарного образования, формирующего широту кругозора, гибкость мышления, гражданственность, духовность еще больше возрастает.

Таким образом, речь необходимо вести не о противопоставлении гуманитарного и естественно-математического, технического образования, не о приоритете одного над дру-

гим, а о поисках путей улучшения и того и другого в их единстве и взаимосвязи. Причем, основной недостаток преподавания и гуманитарных и естественно-математических, технических наук, по мнению автора – общий. Он заключается в излишне дробной детализации, за которой теряется философская, мировоззренческая сущность. Необходимо возродить прежний статус гуманитарных наук, вернув им прежние функции, а именно – служить путеводной звездой, освещающей нам дорогу и помогающей избрать правильное направление в наших действиях в условиях современного полного неопределенностей и неожиданностей мира. Необходимо возродить статус естественно-математических и технических дисциплин – как основы формирования современного научного мировоззрения.

Естественно-математическое и техническое образование очевидно необходимо специалистам и в сугубо гуманитарных сферах. Так, например, полное отсутствие преподавания физики студентам консерваторий привело к тому, что если во времена И.С. Баха и В.А. Моцарта музыканты владели 11 способами оркестрового строя, то современные музыканты знают только два – из-за этого многие произведения старых мастеров не исполняются – они «не звучат», т.к. именно с точки зрения физики (акустики) они не соответствуют авторскому оригиналу.

С другой стороны и инженерное дело все больше вовлекается в управление наукой и технологиями, в решение различных социальных, экономических и экологических проблем, все больше поворачивается в сторону социологии и психологии, превращаясь тем самым в своего рода гуманитарную деятельность. А появление и развитие компьютерных средств, средств мультимедиа превращает по сути дела информационную сферу в гуманитарную область деятельности.

Характерна одна особенность нынешней постановки образования. А именно специалист – «технар», т.е. специалист в области естественно-математических и технических наук при желании может переквалифицироваться в «гуманитария» – таких примеров много. Обратный же переход практически невозможен. Очевидно, основы естественно-

математической культуры формируются в школьном возрасте, впоследствии бывает уже поздно. Но правильно ли это?

Точно так же в элитарном образовании важнейшее внимание уделяется мощной общеобразовательной подготовке. Именно общее образование дает человеку широкий кругозор, формирует способность нестандартного решения стоящих перед ним задач. Напомним, что знаменитый Царскосельский лицей, впоследствии Александровский лицей, – элитарное учебное заведение – подарившее России и А.С. Пушкина, и всех министров иностранных дел и министров просвещения, нескольких премьер-министров царской России, многих других выдающихся деятелей, было учреждением общего образования – высшего общего образования. Кстати, невольно напрашивается вопрос – а туда ли идет сегодня наша система образования со своей профилизацией общеобразовательной школы?

4. Высокий уровень самостоятельности в учебной деятельности. В частности, в бытность автора студентом МФТИ там была совершенно необычная постановка лабораторных работ. Так, например, в вакуумной лаборатории студент должен был полностью самостоятельно изготовить электронную лампу (полупроводники тогда только начинались, и практически вся электроника была на вакуумных приборах), а затем снять все ее технические характеристики – вольтамперные, частотные и т.п. В лаборатории спектрального анализа за семестр надо было выполнить всего одну лабораторную работу: отъюстировать (т.е. настроить) совершенно разрегулированный спектрограф – а это нудная, кропотливая, тонкая и длительная работа, – затем отградуировать его и провести качественный и количественный анализ неизвестного вещества. На третьем курсе автору досталось в качестве лабораторной работы – опять же на целый семестр – отремонтировать и настроить магнитомасспектрограф – сложнейший по тем временам прибор – подобные приборы специально привозили на физтех из институтов Академии наук, чтобы студенты на них «упражнялись». Заметим для сравнения, что в «обычных» ВУЗах студент выполняет за семестр, как правило, по 18 лабораторных работ – но на

готовых установках, когда необходимо только снять показания приборов и их обчислить.

Аналогично строилось курсовое проектирование: преподаватели – как правило, научные сотрудники институтов АН СССР, силами студентов проводили предварительные, прикладные исследования. Студент должен был найти и прочитать соответствующую научную литературу, рассчитать, сконструировать и изготовить своими руками прибор, провести соответствующие эксперименты и представить отчет. Естественно, все это вырабатывало способность к полностью самостоятельной деятельности. А, кроме того, вырабатывало умение не только «генерировать идеи», но и воплощать их своими руками. Вспомним знаменитую фразу из фильма М. Рома «Девять дней одного года»: «...физик должен паять лучше лудильщика».

5. Четкая профессиональная ориентация, формирование профессионального самосознания обучающихся, когда им и до поступления – абитуриентам – и в течении всего процесса обучения буквально на каждом уроке, лекции, во всех внеурочных мероприятиях постоянно внушается мысль: «вы будущие ученые», или «вы будущие конгрессмены», или «вы будущие офицеры Генерального штаба» и т.д. «От вас требуется соответствующее поведение, всегда и везде на вас лежит высокая ответственность, а также от вас требуется то-то и то-то и то-то в зависимости от профиля элитарного учебного заведения»).

6. Методологическая подготовка. Напомним, что методология – учение об организации деятельности – как вообще любой, так и, в частности, соответствующей профессиональной деятельности – ученого, юриста, врача и т.д. Подобная подготовка достигается посредством чтения литературы по истории развития той или иной профессии, а также встреч с профессионалами высокого уровня, которые рассказывают о своей профессиональной жизни. В профессиональных учебных заведениях к преподаванию на старших, специализированных курсах привлекаются по совместительству высококвалифицированные специалисты, работающие в соответствующей области – ведь они ближе к конкретной профессиональной жизни, чем академическая профессура.

7. Разностороннее развитие. Особенность элитарных учебных заведений и в том, что там сильно развиты самые разнообразные формы, что называется внеурочной воспитательной работы (банальное название). Об этом, в частности, великолепно написано в романе В. Пикуля «Честь имею» – офицеров-слушателей Академии российского Генерального штаба учили всему на свете – от обучения танцам и поведения за столом до управления паровозом. В МФТИ, когда там учился автор и ВУЗ был еще очень малочисленным в программу (по военной кафедре) входило обучение вождению спортивного самолета. В элитарных учебных заведениях учащимся, студентам предоставляются широчайшие возможности участия в факультативных курсах, курсах по выбору, кружках, секциях, обществах и т.д. Ведь выпускник элитарного учебного заведения должен набраться самого разнообразного и разностороннего жизненного опыта – и это тоже одна из специфических особенностей элитарного образования.

8. Общение с выдающимися людьми. Это также особенность элитарных учебных заведений. Например, лекции читает знаменитый академик. Конечно, в дидактическом отношении лекции обычного вузовского профессора, как правило, будут понятнее для студентов. Но обаяние личности крупного ученого, широта кругозора, масштабность его проблематики – все это производит неизгладимое впечатление на молодежь, демонстрирует высшую планку профессионализма, задает «эталон» для подражания.

То же во внеучебное время – встречи с выдающимися людьми, причем самых разных профессий и родов занятий, чрезвычайно полезны с одной стороны для развития, с другой стороны – и в чисто психологическом плане, в плане развития самосознания учащихся, студентов – они реально видят, что знаменитости – это не что-то «заоблачное», «сонм богов», а что это обычные живые люди – «и я смогу стать таким!».

9. Развитие лидерских качеств, умения работать в команде. Эта особенность больше свойственна английским и американским элитарным школам и университетам. В значительно меньшей степени, к сожалению, российским учебным заведениям. В американских и английских элитарных учебных заве-

дениях каждый класс, каждая группа одновременно является спортивной командой и постоянно участвует в разнообразных состязаниях, что способствует сплочению коллектива. Кроме того, «должность» капитана команды сменная – ее по очереди исполняют все члены команды. Кроме того, в учебном процессе в последнее время там широкое распространение получили такие формы учебной работы как работа в группах, в командах. В том числе и на состязательной основе. Причем лидеры групп, команд также поочередно сменяются. Насколько такие состязательные формы будут приемлемы для Российского образования, думается, покажет время.

10. Традиции. Элитарные учебные заведения сильны своими традициями. Во-первых, учебное заведение становится элитарным не сразу, «вдруг». Необходимы хотя бы несколько блестящих выпусков, чтобы заработать себе «славу» элитарного, а затем эту славу постоянно поддерживать, «держат планку». Во-вторых, с годами формируются собственные, внутренние традиции: в постановке учебного процесса, в режиме и т.д. вплоть до атрибутики – герба, гимна, формы учащихся и учителей и т.п.

Причем, сильный учительский, преподавательский состав также формируется постепенно. И здесь, судя по всему, дело не только и, скорее всего не столько в более высокой заработной плате, чего зачастую не бывает. Ведь известно, что в наших традиционных российских спецшколах – английских, физико-математических и т.п. сильный учительский состав по всем предметам, хотя зарплата такая же, как и везде – просто в таких школах работать интереснее и учителя охотно туда идут, а школа имеет возможность их отбора.

Таким образом, мы попытались рассмотреть основные особенности элитарного образования, его отличия от образования массового. Естественно, элитарных учебных заведений не может быть много, и они не могут быть большими по контингенту – увеличение численности обучающихся неизбежно ведет к «снижению планки» – примеров известно множество. Но России в нынешних условиях крайне необходима элита профессионалов, и элитарное образова-

ние необходимо развивать на всех уровнях. Нужны и элитарные детские сады, и элитарные школы, и элитарные профессиональные училища и техникумы, и университеты, и даже элитарная аспирантура и докторантура.

КТО ТАКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ «ЛЕВШИ»?

На страницах журнала «Директор школы» неоднократно поднимался вопрос о том, куда же податься «левше»? Речь идет о нетипичных интегративных, комплексных образовательных учреждениях, реализующих одновременно несколько образовательных программ: учебно-воспитательные комплексы, реальные училища, центры непрерывного образования, школы-гимназии, школы-лицеи и т.д. Эти образовательные учреждения не вписываются в «типологию» Министерства образования РФ, и отстаивать свое право на существование им становится все труднее и труднее. Точно такие же проблемы приходится решать и интегративным учреждениям профессионального образования, реализующим одновременно несколько уровней профессиональных образовательных программ: начального и среднего профессионального образования, переподготовку безработных и т.п.

Между тем выход из этой ситуации напрашивается сам собой. Но сначала попробуем разобраться, отчего возникла сама проблема. А возникла она из противоречия между новым, прогрессивным в своей основе Законом РФ об образовании и застарелой, заскорузлой всей остальной нормативно-правовой базой деятельности образовательных учреждений. В Законе Российской Федерации об образовании система образования трактуется как совокупность взаимодействующих: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием. Тем самым подчеркивается не организационно-структурная основа как раньше в жестко централизованной системе

образования, а прежде всего ее содержательная основа. Это понимание определяет целесообразность содержательно-структурного подхода к построению системы образования, который означает приоритетность построения содержания образования перед его организационными формами. Приоритетным должно быть рассмотрение образования с содержательной стороны – как системы образовательных процессов – образовательных программ, а затем уже обеспечение этих процессов необходимыми организационными образовательными структурами.

В то же время в наследство от командно-административной системы досталось строго однозначное соответствие – каждое учебное заведение могло осуществлять образовательную программу одного и только одного уровня, а профессиональные образовательные учреждения к тому же и только одного профиля специальностей: машиностроительное ПТУ могло давать только начальное профессиональное образование («готовить рабочих») и только по профессиям машиностроения, медицинское училище – только среднее медицинское образование и т.д.

Но это однозначное соответствие: одно учебное заведение – одна образовательная программа в новых социально-экономических условиях не только не нужно, но и вредно во всех отношениях. И оно уже разрушается. В первую очередь – «левшами» – интегративными образовательными учреждениями. Причем уже сегодня мы сталкиваемся с тем фактом, что образовательные учреждения все труднее становится относить к тем или иным конкретным традиционно сложившимся типам – появляются все новые и новые названия – гимназии, прогимназии, школы-гимназии, общеобразовательные лицеи, реальные училища, профессиональные лицеи, колледжи, учебные центры, учебно-воспитательные комплексы, центры непрерывного образования и т.д. А все образовательные учреждения, как бы они ни назывались, требуют определенной нормативно-правовой базы. В этой ситуации органы управления образованием на всех уровнях – от федерального до муниципального идут двумя традиционными путями: либо ограничить, запретить

создание образовательных учреждений с новыми названиями, либо, в лучшем случае, «подогнать» их под действующие, в том числе традиционно сложившиеся образовательные структуры. Но для России с ее многообразием регионов, этносов и т.д. это вряд ли станет возможным.

Напрашивается путь иной – разработать нормативно-правовую базу для образовательных программ. Набор образовательных программ, требующих государственного регулирования, в том числе стандартизации, нормативов и источников финансирования и т.п. будет, очевидно, весьма ограниченным. А в каких сочетаниях они будут реализовываться в каждом конкретном случае в том или ином образовательном учреждении и как оно будет называться – наверное, станет не принципиальным. Важно будет лишь то, чтобы образовательное учреждение получило бы соответствующие лицензии на осуществление конкретных образовательных программ и прошло бы соответствующую аккредитацию.

В этом случае и в документах, выдаваемых выпускникам образовательных учреждений (аттестатах, дипломах и т.п.) следует указывать не тип образовательного учреждения, которое они закончили, как это фактически делается до сих пор, – аттестат школы, диплом техникума и т.д., а уровень, ступень образовательной программы, которую они завершили, независимо от того, как называлось образовательное учреждение, где они учились.

С интегративными инновационными образовательными учреждениями сегодня возникает множество правовых проблем. Вплоть до того, что вмешиваются органы прокуратуры: не может быть, к примеру, государственного муниципального учебного центра – не предусмотрено законодательством – закрыть! И так далее. Но если законодательством не предусмотрено, а такие инновационные образовательные учреждения существуют уже 10–11 лет и доказали свою эффективность, ничем себя не опорочили и продолжают развиваться, значит **пора менять законодательство, нормативно-правовую базу.**

Но для изменения нормативно-правовой базы, для того, чтобы противостоять чиновному давлению интегративные

инновационные образовательные учреждения должны объединять усилия на основе создания общественных организаций – союзов, ассоциаций и т.п. Причем сквозных. Пока что инновационные общеобразовательные школы – сами по себе, доказывают свою правоту, частные школы – сами по себе, открытые школы – сами по себе. Профессиональные колледжи всячески сторонятся профессиональных лицеев как своих конкурентов и т.п. А надо объединять усилия, совместно формировать общественное мнение, совместно переходить из оборонительной в наступательную позицию. Ведь несмотря на то, что инновационные образовательные учреждения относятся к разным образовательным сферам, разным формам собственности и т.д. они вместе делают общее дело – строят новую систему народного образования России.

ЕСТЬ ЛИ НА САМОМ ДЕЛЕ ПЕРЕГРУЗКА ШКОЛЬНИКОВ?

Сегодня много пишут и говорят о перегрузке школьников, которая отражается на их здоровье. Как правило, перегрузка объясняется слишком большим объемом содержания общего среднего образования. *Но автор придерживается иной точки зрения.*

Так называемую «перегрузку» школьников можно объяснить тремя главными причинами это: **зарплата учителя, скука и стресс.**

Первая, главная причина перегрузки – не педагогическая, а экономическая! Это сдельная система оплаты труда учителя. Хотя она так и не называется, фактически действует давным-давно введенный порядок, что заработная плата учителя прямопропорциональна количеству проведенных им часов учебных занятий. Большого издевательства и над учителем и над учеником трудно было бы придумать.

Имея нищенскую зарплату, учитель вынужден набирать себе как можно больше учебной нагрузки, лишая себя сна и отдыха, возможностей культурного и профессионального развития, превращая себя в «урокодателя».

С другой стороны положение ученика – какие бы постановления, указы и т.п. не принимались, у ученика всегда, пока действует этот финансовый механизм, будет 7–8, а то и 9–10 уроков в день – в этом заинтересован учитель и в нашей российской действительности всегда найдутся любые лазейки, чтобы довести учебную нагрузку учащихся до физического предела. Это и есть, очевидно, основная причина перегрузки школьников, о которой так много пишут в связи с массовым ухудшением здоровья детей и молодежи. И до тех пор, пока не будут пересмотрены эти заскорузлые и неумные механизмы оплаты педагогического труда, в невыгодном положении будут и обучающие и обучаемые.

Вторая причина – **скука на уроках**. Известно, что дети школьного возраста обладают огромной работоспособностью, с которой не сравнится ни один взрослый человек. Но эта работоспособность проявляется только в сочетании с *интересом*. Но когда заинтересованности нет? ... вот тут и начинается серая унылая жизнь, учеба становится тяжелой обязанностью, которая и есть так называемая «перегрузка», отнюдь не способствующая сохранению здоровья.

В этой школьной скуке повинно и содержание школьного образования, как правило, слишком академическое, оторванное от жизни, от актуальных для ребенка, подростка его текущих жизненных потребностей. Но повинна и вся система преподавания в школе – нудные, скучные уроки – явление в российской школе, к сожалению, массовое. Как писал А. Эйнштейн: «Если учитель вокруг себя распространяет дыхание скуки, то в такой атмосфере все захиреет». Ведь если школьники так перегружены, то возникает естественный вопрос – почему все больше и больше учащихся в последние годы переходит из обычных школ в вечерние, или, как их теперь называют в открытые школы – чтобы получить аттестат зрелости в сокращенные сроки и быстрее начать строить свою будущую профессиональную карьеру?! Почему вчерашние унылые школьники с радостью начинают учиться в профессиональных училищах и лицеях, где они с первых же дней могут начать что-то делать руками?

Так что, как говорил известный принц: «Что-то не в порядке в датском королевстве». Зачем, к примеру, надо держать всех

учащихся на всех уроках. Ведь давно апробирована и показала свою эффективность зачетная система: учитель (в старших классах) проводит вводную обзорную лекцию по изучаемому разделу, тут же дает задания на весь период изучения раздела. Кто изучил этот раздел самостоятельно и досрочно решил все задачи, выполнил задания и сдал зачет – свободен, дальше до конца изучения раздела может занятия не посещать. С каждым занятием в классе остается все меньше и меньше учащихся. Учитель может уделить им больше внимания, индивидуально поработать с отстающими. А ведь единственная проблема для внедрения зачетной системы – «Что скажет княгиня Марья Алексеевна?» – что скажет по этому поводу его величество Чиновник?

Третья причина перегрузки – **стресс**. Знаете ли Вы, уважаемый Читатель, как у собак создают экспериментальный инфаркт? Перед клеткой устанавливают ящик с экраном. В ящике расположены лампочка и металлический круг, который может поворачиваться вокруг поперечной оси. Если круг расположен вертикально, на экране будет теневая проекция круга, если наклонно – проекцией станет эллипс. У собак в течение какого-то времени вырабатывают два условных рефлекса: если на экране круг – ей дают корм (поощрение), если – эллипс – собаку больно бьют электрическим током (наказание). Наконец, однажды этот круг начинают непрерывно вращать: круг превращается в эллипс, эллипс снова в круг и т.д. Всего несколько минут ... и готово – у собаки инфаркт миокарда.

Это у собак. А школьники качаются на этих «качелях» все 10-11 лет: спросят – не спросят; поставят хорошую отметку или плохую; вызовут родителей или не вызовут и т.д. Сегодня учитель пришел в хорошем настроении, завтра – в плохом. Или у одного учителя он «любимчик», а на следующем уроке у другого учителя-предметника он – изгой, пария. И так весь срок пребывания в школе. А потом еще ПТУ, или техникум, или ВУЗ, в которых те же «качели».

Так что же тогда можно говорить о здоровье молодежи? Так что, по мнению автора, причины так называемой «перегрузки» школьников совсем иные, чем это обычно принято считать. И решать эту проблему надо совсем иными путями.

МОЖНО ЛИ ИЗЖИТЬ КОРРУПЦИЮ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ?

Пожалуй, в области управления образованием мы сегодня оказались в ситуации еще менее демократичной, чем были до 1985 г.

Быстро отошли в прошлое выборы руководителей учебных заведений. Выборы якобы «не оправдали себя», поскольку педагогические коллективы выбирали директоров не по деловым качествам, а «покладистых», нетребовательных. Советы учебных заведений с самого начала оказались безгласными, поскольку во главе их в подавляющем большинстве случаев стали директора, а членами советов – подчиненные или зависящие от них преподаватели. Парткомов, профкомов всех уровней, народного контроля, т.е. органов, которым были хоть как-то подконтрольны первые руководители учреждений, не стало. Органы управления образованием стремятся не вмешиваться в деятельность руководителей внутри учебного заведения, чтобы их, не дай Бог, не заподозрили в диктате.

В итоге руководство учебных заведений получило в свои руки огромную власть. Директор, может совершенно безнаказанно избавиться от неудобного работника – не предоставить ему учебной нагрузки в следующем учебном году. В этом же направлении «сработала» контрактная система найма учителей и преподавателей – контракты в соответствии с Законом РФ об образовании стали заключаться. Но заключаться в основном только с одной целью – ограничить срок действия трудового договора, как правило, 1–2 годами: если учитель, преподаватель или другой работник «взбрыкнет», то директору, ректору долго ждать не придется, – контракт можно не продлить. В области хозяйственной деятельности стали нередкими случаи, когда, сдавая помещения в аренду или организуя «предприятия» при учебных заведениях руководители стали сами себе выписывать заработную плату (или получать доходы иными путями), подчас в десятки раз превышающую заработную плату рядовых педагогов, устраивать себе и своим близким заграничные поездки и т.д. Автор далек от

того, чтобы утверждать, что так происходит повсюду, но тем не менее эти факты имеют место.

В деятельности органов управления образованием произвола стало не меньше, чем было раньше. Так, они всячески блокируют заключение учредительных договоров с подведомственными учебными заведениями, что предусмотрено тем же Законом об образовании, поскольку договор влечет за собой не только права (которые и так есть в избытке), но и обязанности перед учебным заведением, которых никогда не было и нет сейчас.

Примеров можно перечислять много.

Но все пороки управления образованием можно обобщить в одной короткой, но страшной фразе: **вся нынешняя организация системы народного образования создает самые благоприятные условия для коррупции.**

«Как!? – спросит читатель. – Неужели автор утверждает, что большинство учителей, преподавателей, руководителей, работников органов управления образованием берут взятки?!»

Вовсе нет! Автор этого не утверждает. Подавляющее большинство работников народного образования – порядочные, добросовестные, искренне преданные делу люди. Но коррупция – это не только взятки. *Коррупция* – читатель может заглянуть в любой словарь – *это использование служебного положения.*

Вот с этих позиций автор и приглашает читателя разобраться:

– учитель учит ученика, преподаватель учит студента. Кто оценивает качество обучения? Он же. В том числе принимает выпускные экзамены. Руководители учебного заведения, представители органов управления образованием, участвующие в экзаменационной комиссии, будут в этом случае солидарны с учителем, преподавателем – чтобы учебное заведение не дало «плохих показателей». Где еще, в какой сфере может быть ситуация, когда качество продукции оценивает ее производитель, а не потребитель?! Кроме того, учащийся, студент находится в личной зависимости от педагога: последний может зависить или занижить оценку из-за личной приязни или неприязни к тому или иному обучающемуся;

– о сложившейся бесконтрольности руководителей образовательных учреждений по отношению к педагогам было сказано выше. То же самое и в отношении обучаемых – директор, ректор могут принять ученика, студента – «на конкурсной основе», могут не принять. И отчислить по своему усмотрению – Закон теперь и это позволяет;

– работник аппарата управления – вовсе не обязательно за взятки или подношения может дать деньги на ремонт здания школы, техникума и т.п., может не дать – хотя бы из личных симпатий или антипатий к тому или иному директору. Или по каким-либо иным соображениям может разрешить какой-либо «эксперимент», а может не разрешить и т.д.

Таким образом и получается, что *каким бы хорошим ни был учитель, преподаватель, руководитель или работник аппарата управления, он всей системой поставлен в положение, когда он может, а подчас и должен, вынужден использовать служебное положение.* Причем, делается это нередко даже произвольно, просто исходя из своих личных взглядов или симпатий. А мы по традиционной российской привычке уповаем на хорошего руководителя – вот у нас плохой, а в соседней школе – хороший. Плохой может когда-нибудь уйдет или его «уберут» – придет «хороший».

А надо создавать: включать в действие **демократические механизмы управления.** Такие механизмы, которые позволяли бы хорошему, сильному руководителю делать все лучше, чем положено, а слабого, плохого заставляли делать то, что положено и не позволяли бы делать то, что не положено.

Такие механизмы есть. Они давно отработаны в странах с развитой демократией. Часть из них к тому же применялась еще в дореволюционной России. Некоторые из них были заложены в проект Закона РФ об образовании, но затем при его принятии они были старательно заблокированы. Основная суть действия этих механизмов заключается **в гласности и передаче функций управления общественности или под контроль общественности.*** Рассмотрим эти механизмы управления образованием.

* Обратим внимание уважаемого читателя: первоначальное звучание понятия «общественно-государственное управление образованием» чиновники потихоньку переделали в современное звучание – «государственно-общественное».

Финансирование. Финансирование образования осуществляется из государственного, регионального или муниципального бюджетов, которые образуются из налогов, заплаченных гражданами и предприятиями. Но в России мы пока что платим налоги вообще, обезличенно, а государство может потратить образуемые средства бесконтрольно на что угодно. Необходимо заимствовать опыт демократических стран, что налоги принято платить совершенно конкретно. Так, в Дании за каждый проработанный час каждый работник и его работодатель – предприятие платят по 2 кроны (датская крона – 1/6 американского доллара) налога на профессиональное образование. И эти деньги государством могут быть потрачены только на профессиональное образование населения и ни на что другое. Причем, в условиях открытой статистики эти суммы могут быть легко просчитаны любым жителем страны.

Распределение средств. Демократизм механизмов бюджетного финансирования образовательных учреждений заключается в том, что: во-первых, в целях объективности средства бюджетов должны выделяться по разным статьям: федеральный бюджет высшего профессионального образования, региональный бюджет начального профессионального образования, региональный бюджет среднего профессионального образования, муниципальный бюджет дошкольного образования, муниципальный бюджет общего образования, дополнительного образования и т.д. – порознь, открыто и прозрачно.

Во-вторых, средства должны распределяться не работниками административного аппарата, чтобы органы государственной и местной власти не могли быть заподозрены в коррупции, а общественными советами по образованию: федеральными, региональными, местными.

В-третьих – средства бюджетов по каждому источнику должны распределяться на конкурсной основе по обоснованным заявкам учебных заведений: кого, и сколько они собираются учить, чему учить, у каких отраслей и предприятий будет потребность в таких-то специалистах на перспективу срока завершения обучения и т.д.

Управление учебным заведением. Органом общественного управления образовательным учреждением может являться, например, *попечительский совет* - российская модель управления учебными заведениями до 1917 г., когда в наших школах, гимназиях, училищах, ВУЗах и т.д. были попечительские советы, являвшиеся подлинно демократическими общественными органами управления образовательными учреждениями. Ныне такого рода советы распространены во многих странах мира. В них входят на добровольной основе местные предприниматели, другие уважаемые граждане города, региона. Причем, во многих странах обязательным требованием является то, что в состав совета не должны входить профессионалы, т.е. работники образования. Члены совета несут финансовую ответственность за деятельность учебного заведения и в случае понесенных убытков, превышения расходов над бюджетными и другими ассигнованиями, возмещают убытки из собственных средств или средств возглавляемых ими предприятий.

Совет, в частности, на конкурсной основе по контракту принимает на работу директора, который в состав совета в большинстве стран не входит, а является лицом, непосредственно исполняющим решения совета. Совет принимает на работу также и всех других руководящих работников учебного заведения, а по представлению директора – учителей, преподавателей.

В последние годы в России также стали создаваться при учебных заведениях «попечительские советы»... как карикатуры! Они вовсе не управляют учебным заведением, а состоят, как правило, из состоятельных родителей обучающихся для вымогания у них спонсорских пожертвований.

Существенную роль в регулировании трудовых отношений работников образования должны играть профсоюзы. Пока что у нас в России профсоюзы до сих пор – это «школа ...» неизвестно чего. Но во всех демократических странах профсоюзы – это мощный рычаг преодоления разногласий между работниками и работодателями. Дело, в частности, в том, что отстаивает права работника *представитель профсоюза, не работающий в учебном заведении*, а потому полностью независимый от

администрации. Кроме того, у нас члены профсоюза одной данной отрасли – от уборщицы до министра числятся в одном профсоюзе, а в других странах они строятся именно по профессиональному признаку – профсоюз уборщиков, профсоюз учителей, профсоюз преподавателей, профсоюз менеджеров (руководителей, работодателей) и т.д.

Причем, как это для нас ни парадоксально, профсоюзы, именно потому, что они *профессиональные* союзы, крайне не заинтересованы, чтобы в их ряды попадали непрофессионалы. И поэтому, когда во многих странах представители того или иного профсоюза принимают на паритетных началах с ассоциациями работодателей выпускные квалификационные экзамены у студентов профессиональных учебных заведений, то они предъявляют к выпускникам не менее жесткие требования, чем представители работодателей. А, например, Американская федерация учителей (профсоюз), сама требует предоставления ей права увольнять учителей, чьи ученики плохо усваивают учебный материал.

Контроль качества. Контроль качества образования, качества учебно-воспитательного процесса должен стать объектом самого пристального внимания со стороны общественности.

Создание в России независимых от органов управления образованием аттестационных организаций – государственной аттестационной службы предусмотрено действующим Законом Российской Федерации об образовании. Однако, к сожалению, дальше соответствующих формулировок в тексте Закона дело не пошло – в этом демократическом механизме регулирования качества образования не заинтересованы ни административные органы, которые не хотят отдавать свое монопольное право распоряжаться учебными заведениями, ни педагогические коллективы образовательных учреждений, которые также не хотят отдавать свое монопольное право аттестации выпускников.

За рубежом же деятельность независимых самофинансирующихся аттестационных организаций, охватывает все учебные заведения. Эти организации, во-первых, задают стандарты образования (а не государственные образовательные ведомства, как это делается у нас). Во-вторых,

учебные заведения на каждую образовательную программу получают в этих организациях разрешение – либо в виде лицензии, либо в форме утверждения подготовленной учебным заведением учебно-программной документации, либо в каких-либо иных формах. В-третьих, учащиеся, студенты сдают выпускные и квалификационные экзамены не у себя в учебном заведении, а в этих организациях. Вступительные экзамены в профессиональные учебные заведения, в том числе высшие, во многих странах не проводятся – абитуриент предьявляет итоги сданных в независимой аттестационной организации экзаменов за курс общеобразовательной школы (важнейший рычаг «перекрытия крана» для коррупции). Экзамены проводятся только в форме тестов, сочинений и только в письменной форме – чтобы остались «следы», чтобы можно было всегда проконтролировать их объективность.

Причем, учащийся, студент имеет право выбора – где, в какой аттестационной организации ему сдавать экзамены (а они конкурируют между собой) и в каком ее территориальном отделении – у себя дома или поехать в другой округ, департамент и т.п. Проведение экзаменов аттестационным организациям оплачивают учебные заведения – соответствующие средства заложены в их бюджетное финансирование.

Аттестационные организации сами подлежат контролю, но не со стороны государства, а, как правило, со стороны ассоциаций работодателей и профсоюзов, обязательно на паритетных началах (принцип равного участия).

Таким образом, исходя из сказанного, может сложиться впечатление, что вроде бы, по мнению автора, государство должно все функции управления образованием передать общественности и государственным органам управления вроде бы и делать нечего. Наверное, это не так – как раз в этих условиях на государственные ведомства должно лечь *содержательная сторона работы*.

Сегодня у нас стало модным ругать работников аппарата управления за бюрократизм, за старые методы работы. Но в их защиту можно поставить вопрос и по-другому: *а кто-нибудь разработал новые небюрократические механизмы управления, и, главное, кто научил их новым методам работы?*

Автор далек от того, чтобы всячески восхвалять зарубежное или дореволюционное российское образование. Там много было и есть своих недостатков. Но столь длинное описание здесь приведено для того, чтобы показать, что в мире есть давно разработанные и апробированные демократические механизмы управления образованием. Всякие ссылки на то, что демократию надо внедрять постепенно, что у России своя специфика и т.д. – это все те же попытки бюрократии удержать свои права и не обременять себя никакими обязанностями. Демократии, как и правды, слишком много не бывает – так же как женщина не может быть «слегка беременной». Демократия либо есть, либо ее нет.

Вводить общественно-государственное управление образованием в России будет, очевидно, чрезвычайно сложно по причине отсутствия традиций общественного управления. Но проблема общественно-государственного управления образованием актуальнейшая, и решать ее надо безотлагательно.

КАК МОДЕРНИЗИРОВАТЬ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ?*

Недавно авторам довелось участвовать в крупном проекте по модернизации управления образованием на муниципальном и региональном уровнях. Материалы, представленные различными муниципальными и региональными органами управления образованием о своей деятельности, представляли собой, за редкими исключениями, довольно печальную картину – как будто система управления образованием существует на другой планете, в полном отрыве от современной теории управления социально-экономическими системами и от передовых тенденций развития управленческой практики в других отраслях народного хозяйства.

Справедливости ради следует отметить, что, как, показывает анализ представленных материалов, за последнее время произошло определенное обогащение объективных возможно-

* Данный раздел написан в соавторстве с Д.А. Новиковым.

стей систем управления образованием благодаря повышению уровня самостоятельности, автономности субъектов управления (что особенно заметно на уровне образовательных учреждений); высвобождению творческого потенциала, инновационной созидательной энергии работников образования, в том числе – управленцев; развитию плюрализма, многообразия, гласности, свободы слова, преодолению синдрома «наказуемости инициативы», росту престижа инновационной, исследовательской, поисковой деятельности.

Многие из названных источников роста функциональных возможностей систем управления образованием выступают в качестве серьезных предпосылок обновления, модернизации этих систем.

В то же время ограничение реальных возможностей систем управления образованием в настоящее время, прежде всего, связано с:

- непригодностью в новых социально-экономических условиях прежних, привычных стилей и стереотипов управленческой деятельности;

- традиционно сложившейся концентрацией основных усилий аппарата управления на обеспечение текущего функционирования системы образования, затрудняющей и замедляющей переориентацию управления на приоритеты перспективного развития образования;

- неразработанностью нормативно-правовой базы образования, несогласованностью различных правовых актов между собой, что вынуждает органы управления образованием на местах в инициативном порядке и зачастую только на основе здравого смысла заниматься разработкой собственных временных документов, идти путем проб и ошибок;

- неразработанностью механизмов реализации принятых государственных решений в сфере образования;

- нерешенностью вопросов заработной платы и социальной защиты управленческих кадров образования, повышения их профессионализма, обеспечения большей престижности и привлекательности управленческой деятельности в отрасли.

В частности, переходя конкретно к анализу представленных материалов, следует констатировать, что, очевидно, **ключевы-**

ми недостатками деятельности региональных и муниципальных органов управления образованием являются:

1. Сложившаяся отрицательная традиция **«вмешательства»** работников органов управления в самые разнообразные, но несвойственные им функции. Эта традиция складывалась десятилетиями. Она чудовищно перегружает как работников органов управления образованием, так и самих работников образования – руководителей образовательных учреждений, учителей и т.д. Стремление многих управленцев по традиции **контролировать** все и вся приводит к неэффективности самого управления и крайне ограничивает возможности развития управляемого объекта – самой системы образования. Так, судя по представленным материалам, работники органов управления, например, в связи с принятием городской Думой решения о льготном проезде школьников, «проводят работу по реализации данного права»; в связи с активной компьютеризацией образовательных учреждений специалистами управления «проводится работа по контролю компьютерных классов и их соответствию санитарным требованиям». И так далее, вплоть до контроля школ по закупке ими новогодних елок – ЗАЧЕМ?! Пусть за санитарными требованиями следят органы санитарного надзора, а за проезд школьников пусть отвечают транспортные службы. Вот если появятся жалобы, нарекания – тогда, возможно, понадобится вмешательство органа управления образованием. Но не ранее того! И неужели надо подозревать учителей и директоров школ, что они настолько черствые люди, что не догадаются поставить в школах елки для детей?!

А многочисленные постоянные тематические, комплексные и другие проверки, когда учитель или руководитель образовательного учреждения не успевают ничего предпринять по итогам предыдущей проверки, как уже прислали следующую!

Ситуация складывается таким образом, что в большинстве случаев руководители и работники органов управления образованием как бы «делают вид, что управляют», а руководители и работники образовательных учреждений как бы «делают вид, что они управляемы», хотя прямой необходимости друг в друге по сути чаще всего нет никакой. Здесь

будет интересным привести один такой ставший уже историческим пример. В 1988 г. в результате слияния трех образовательных ведомств в Гособразование СССР разом прекратился поток приказов, циркуляров, инструкций и других многочисленных указаний, направляемых из Москвы в учебные заведения. Так, нами когда-то было специально подсчитано, что только на союзном уровне и только в профессионально-технические училища бывший Госпрофобр СССР до 1988 г. направлял в среднем 350 документов в год – по одному на каждый день, включая выходные! А еще были: республиканский комитет, областные управления, органы народного контроля, прокуратуры и т.п. И вот этот бумажный водопад разом иссяк: за весь 1988 г. в профтехучилища ушел всего один документ. И что же? Что-то изменилось? Ничего подобного! Руководители профтехучилищ в один голос вздохнули с облегчением – работать стало легче. Но постепенно этот бумажный водопад с годами стал опять расти и расти. Этот пример невольно наводит на мысль – а чем же занимаются органы управления образованием? И нужны ли они вообще?

Традиция всеобщего контроля порождает громоздкую и чаще всего никому не нужную **отчетность**, что отмечали практически все участники социологического опроса, проведенного в рамках проекта. Так, у любого нормального человека невольно возникает вопрос: а для чего и для кого нужны, например, ежеквартальные, а то и ежемесячные отчеты о вакансиях, о повышении квалификации педагогических кадров, о подготовке резерва руководящих кадров, об одаренных детях, об уплате налогов, о деятельности попечительских советов, о проведении семинаров с родительской общественностью, о проведении социологических исследований с учащимися в школах и т.д. и т.п.? (это взято из материалов пилотных регионов). Или – также из присланных материалов – ежемесячные отчеты об исполнении сметы доходов и расходов по внебюджетным средствам. Ведь, начиная с 1989 г. каждое образовательное учреждение имеет право зарабатывать средства сверх бюджета **самостоятельно**. Самостоятельно, в том числе, планировать эти доходы и, соответственно, расходы – если захочет планировать – но зачем же ставить под контроль это право?!

2. **Неразграниченность** основных и вспомогательных (а то и вовсе ненужных) функций управления. В этом отношении интересны результаты социологического исследования, проведенного среди работников органов управления образованием. По результатам обработки анкет (по мнению респондентов) задачи, стоящие перед системой управлением образованием, по степени актуальности сгруппировались следующим образом:

В первую группу вошли позиции, отмеченные более чем половиной респондентов: эффективное управление финансовыми ресурсами системы образования; эффективное управление материальными ресурсами системы образования; совершенствование технологии управления образованием.

Вторую группу составили задачи, отмеченные всего лишь до 40%-45% участников опроса: управление качеством обучения; нормативно-правовое регулирование; совершенствование механизмов распределения потоков учащихся по различным каналам обучения. Но ведь в первой группе задач явно доминируют не основные функции управления, а ресурсные, обеспечивающие составляющие: финансовые, материальные и т.д., а задачи второй группы относятся к непосредственным направлениям управленческой деятельности.

3. В условиях осуществления политики регионализации и развития местного самоуправления совершенно несвоевременной, непродуктивной является традиционная прежняя, привычная позиция органов управления – **позиция бюрократической инстанции**, транслирующей сверху вниз руководящие указания и контролирующей их исполнение. По каждому указанию сверху каждый следующий уровень управления разрабатывает детальные «планы мероприятий», на каждое из этих «мероприятий» следующий по иерархии уровень разрабатывает соответствующий «план мероприятий по выполнению плана мероприятий» и т.д. Мероприятия множатся, на них тратится время и энергия, а результата никакого. Более того, сопротивление изменениям, инициированным свыше, в нижележащих подсистемах образования, включая и органы управления образованием, сегодня зачастую серьезно тормозят развитие всей образовательной системы в целом.

4. Недостаточная управленческая компетентность подавляющего большинства работников органов управления образованием. Судя по представленным материалам, большинство работников органов управления даже не различают функции, механизмы, задачи и виды управления. Так, в частности, в полученных материалах государственно-общественное управления многими респондентами относится к функциям органов управления образованием?! В том числе встречаются даже такие формулировки: «В связи с этим нововведением (имеется в виду общественно-государственное управление) усиливается функция контроля, координации, планирования и оказания помощи в совместной работе образовательных учреждений и общественных организаций». Опять контроль. Да еще контроль управления!?

Необходима специальная подготовка управленческих кадров, направленная на активное использование новых направлений в развитии функций управления, связанных с использованием методов стратегического анализа, прогнозирования и проектирования, разграничения компетенций и ответственности; активное включение общественности в разработку и принятие управленческих решений в области образования.

Настало время полностью пересмотреть деятельность органов управления образованием. Для этого, очевидно, необходимо:

1. Провести переподготовку работников аппарата управления образованием. В первую очередь по освоению ими основ современной теории управления и ее применения в конкретных условиях управления образованием.

2. Пересмотреть исходные позиции в отношении управления. Взять за основу современный принцип рациональной централизации управления: *вмешательство управляющего органа любого уровня в деятельность нижележащего уровня происходит в том и только в том случае, когда непосредственно подчиненные ему образовательные системы не обеспечивают реализации комплекса возложенных на них необходимых функций.*

Следует отдельно отметить, что органы управления образованием (региональные, муниципальные и др., а также орга-

ны управления собственно образовательных учреждений) **не выполняют образовательной функции и должны рассматриваться как координирующие и «обеспечивающие».** Это необходимо оговорить особо в виду сложившейся отрицательной традиции «вмешательства» работников органов управления в совершенно несвойственные им функции.

Кроме того, необходимо обратить внимание также на то обстоятельство, что в соответствии с современной теорией управления, **эффективность управления** определяется эффективностью того состояния, в котором оказалась управляемая система под воздействием этого управления. Соответственно, в приложении к образовательным системам этот тезис выглядит следующим образом: бессмысленно оценивать отдельно эффективность деятельности органов управления образованием. Она определяется эффективностью деятельности (функционирования) управляемой образовательной системы, и только ею! То есть эффективность деятельности органов управления образованием определяется не количеством проведенных «мероприятий», проверок, смотров и т.п. – что является традиционными предметами их отчетов, а исключительно показателями деятельности образовательных учреждений.

В соответствии с принципом рациональной централизации образовательное учреждение является автономной структурой, самостоятельно выбирающей реализуемые ею наборы образовательных программ, соответствующие пропускные способности, распределение имеющихся у нее ресурсов и т.д. В случае, когда образовательное учреждение, например, не может обеспечить удовлетворение спроса населения на образовательные услуги, требуется вмешательство муниципального уровня управления: либо создание условий, мотивация, обеспечение ресурсами и т.д. существующих образовательных учреждений, либо изменение состава образовательных учреждений – создание новых, закрытие или объединение/разделение существующих и т.п. Если аналогичная проблема возникает на муниципальном уровне, то задействуется региональный или субрегиональный уровень и т.д. – возмущения, возникшие на нижних уровнях иерархии, компенсируются следующими (более высокими) уровнями.

Принцип рациональной централизации должен иметь место и для образовательных инноваций. Из общемировой практики известно, что инновации всегда возникают снизу, и распространяться они должны снизу вверх, затрагивая те уровни, вмешательство которых необходимо для успешной инновационной деятельности и тиражирования положительного опыта. С этой точки зрения любые реформы, «спускаемые» сверху вниз, обречены на пассивную ассимиляцию – все «благие начинания» как всегда «уйдут в песок» без следа.

В иерархии управления вышестоящие звенья должны строить свои отношения с нижестоящими звеньями по преимуществу на основании конструктивного взаимодействия, использования партнерских и договорных отношений с последними. В том числе реализовать возможности, связанные с правами и обязанностями учредителя и соучредителя различных структур, входящих в соответствующие образовательные комплексы, ориентироваться на оказание нижестоящим системам управления широкого спектра профессиональных услуг: разработческих, консультативных, экспертных, научно-методических, информационных, снабженческих, посреднических.

3. Пересмотреть все функции управления в корне. Освободиться от ненужных, в первую очередь от всепоглощающего контроля, многочисленных проверок и т.п. Освободиться от ненужного документооборота. Вычленив и сохранить только самые необходимые функции **именно для органа управления**. Значительную часть функций передать в ведение:

- служб инфраструктуры – функции снабжения, мониторинга, повышения квалификации педагогических кадров и т.д. – институтам повышения квалификации, учебно-методическим кабинетам, научно-методическим центрам, ресурсным центрам, снабженческим фирмам и т.п.;

- органов общественного управления – проведение конкурсов «учитель года», контроль за горячим питанием школьников, за развитием физкультуры и спорта и т.п., вплоть до, возможно, аттестации педагогических кадров.

Оставить функции, реально возможные для существующей численности аппарата управления, руководствуясь так называемым «числом Миллера» – принципиальное положение менед-

жмента – каждый уровень иерархии может в своей деятельности осуществлять 7 ± 2 функций (т.е. не менее 5 и не более 9). Большое количество функций делает систему на определенном уровне неуправляемой, а меньшее количество чрезмерно укрупняет функции (и они не дают представления о реально выполняемой деятельности). Как известно, «число Миллера» связано с оперативной памятью человека – она способна одновременно отслеживать состояния 5–9 объектов, не более.

4. Структурировать оставшиеся функции. Разделить их, с одной стороны, на *внешние (основные) и внутренние (вспомогательные, обеспечивающие)*. С другой стороны, на функции по видам управления: *проектное управление* (управление в динамике – управление изменениями в системе, управление инновационной деятельностью и т.д.) и *процессное управление* (управление функционированием – «в статике» – регулярной, повторяющейся деятельностью при неизменных внешних условиях).

4.1. Каждая образовательная система осуществляет два вида взаимосвязанных *функции*: **внешние, основные** – оказание образовательных услуг населению и **внутренние, вспомогательные**, обеспечивающие собственное ее существование и развитие. Соответственно и функции управления могут быть разделены на **основные и вспомогательные, обеспечивающие**.

4.1.1. **Основные функции управления.** В качестве основных принципов модернизации российской системы образования в Концепции модернизации были определены и заявлены следующие три, а именно, повышение:

- качества (образования),
- доступности (образования),
- эффективности (образовательной системы).

Соответственно, главными направлениями модернизации системы управления образованием должны стать следующие:

- управление качеством;
- управление доступностью;
- управление эффективностью.

Эти три ключевых момента и должны стать, очевидно, **основными, главными функциями** органов управления образованием всех уровней, **которые по отношению к системе**

управления в целом будут выполнять интегрирующую, системообразующую роль.

Управление качеством, доступностью и эффективностью образования существенно отличается от всех других функциональных подсистем управления еще и тем, что в них (в отличие от традиционного понимания управления) участвуют не только управляющие, но и все участники образовательного процесса – учителя, учащиеся, родители – каждый на своем месте и своими средствами должен гарантировать требуемый и желаемый уровень качества, доступности и эффективности образования.

Эти три базовые целевые установки и должны быть положены как системообразующие основания в основу модернизации систем управления образованием. Эффективное управление будет иметь место тогда, когда воздействие на все переменные параметры управляемого объекта в конечном счете обеспечивает главные результаты – новое качество, доступность и эффективность образования (а кроме того – высокий престиж образовательной системы, ее достойное место в жизни местного сообщества, региона, страны).

Управление доступностью. Управление доступностью образования требует решения многих проблем. В частности, проблема всеобщая. Как уже говорилось, общеобразовательная школа с 1 по 11 класс теряет «по дороге» 4,7 млн. человек. Из них примерно 700 тыс. чел. поступает в учреждения начального профессионального образования, 800 тыс. чел. – среднего профессионального. Но более 3 млн. человек уходят из школы «в никуда», становясь люмпенами, маргиналами, пополняя ряды преступников, наркоманов и т.п. Отказ от школьного всеобщего – это не только огромная социальная опасность, но и экономическая «яма», особенно в условиях напряженной демографической ситуации. Рассмотрим, как может быть распределена ответственность за всеобщее по уровням управления образованием. За каждой школой может быть закреплена определенная территория – микрорайон, за которую она будет нести ответственность. Если какие-либо территории оказываются не охваченными, то вмешивается муниципальный уровень. Он должен будет либо построить новую школу, либо обеспечить доставку учащихся в действующие

школы, например, автобусами. Если же муниципальный уровень этого сделать не в состоянии, вмешивается региональный (субрегиональный) уровень – строит новые школы и т.п. и т.д. Эта модель уже отрабатывается в ряде регионов РФ.

Проблема доступности распространяется также и на детей-инвалидов, сирот и т.д., а также на начальное и среднее профессиональное образование – далеко не вся молодежь может попасть в соответствующие учреждения из-за ограниченности приема, транспортной недоступности и т.п. – по данным ЮНЕСКО в России всего 69,5% молодежи в возрасте от 15 до 18 лет учится в стационарных учебных заведениях – а где находятся остальные 30%? На улице?

Управление качеством. Следует иметь в виду, что в соответствии с семейством международных стандартов ISO управление качеством подразумевает, в том числе и в первую очередь, обеспечение качества процесса производства товара или услуги. Обеспечение качества продукции на основе процедур обеспечения качества на каждой стадии жизненного цикла ее производства в международном стандарте ISO 8402 получило название «петли качества».

«Петля качества» для производителей образовательных услуг, и, соответственно, для управления состоит из следующих элементов:

- изучение потребностей рынков труда и образовательных услуг;
- набор абитуриентов;
- формирование программ, форм и методов обучения;
- обеспечение обучения ресурсами;
- организация процесса обучения;
- аттестация выпускников, присвоение квалификации выпускникам;
- мониторинг трудоустройства выпускников (для общеобразовательной школы – мониторинг дальнейшей «судьбы» выпускников – продолжение образования в учреждениях начального, среднего, высшего профессионального образования, в том числе по профессиям, необходимым в территории, трудоустройство, в т.ч. по профессиям, приоритетным для социально-экономического развития территории).

Управление эффективностью. Управление эффективностью образования, очевидно, включает в себя:

- Переход на новую систему финансирования образования – нормативное подушевое финансирование, когда финансовые средства жестко привязаны к потребителю образовательной услуги – обучающемуся, а не как до сих пор – средства привязаны к производителю образовательных услуг – образовательным учреждениям.
- Выделение бюджета развития, обеспечивающего реализацию в системе образования инвестиционных проектов, прежде всего, по модернизации учебного оборудования системы образования.
- Создание в образовании эффективной системы фандрайзинга – привлечения внебюджетных средств путем расширения общественного участия в ресурсном обеспечении образовательных учреждений.
- Создание систем информационного обеспечения процессов принятия управленческих решений, в том числе модернизация образовательной статистики.
- Создание системы управления человеческими ресурсами системы образования.
- Создание системы образовательного консалтинга как в сфере управления образованием, так и для различных групп потребителей образования.
- Создание системы маркетинга образовательных услуг и служб по связям с общественностью для выработки и разъяснения образовательной политики (кроме того, маркетинг образовательных услуг приобретает большое значение в управлении качеством образования – см. выше).
- Создание специальных сервисных служб для осуществления закупок для системы образования (в этот блок входит и проведение, например, ремонтных работ школьных зданий на конкурсной основе).

Эта управленческая функция включает в себя достаточно разнородные элементы. Однако у нее есть общий стержень – это обеспечение эффективного использования всех поступающих в систему образования ресурсов – финансовых, кадровых, информационных, материальных.

4.1.2. Вспомогательные (обеспечивающие) функции управления могут быть структурированы в логике ресурсного обеспечения образовательных систем: мотивационное, кадровое, научно-методическое, финансовое, материально-техническое, организационное, нормативно-правовое, информационное обеспечение. Существенным является именно то, что эти функции **вспомогательные**. Финансовое обеспечение – для качества, доступности и эффективности образования, материально-техническое обеспечение – для качества, эффективности, доступности, и т.д. Превращение этих функций **в самоцель**, – что чаще всего, к сожалению, бывает в нынешних моделях управления образованием – ведет к стагнации образовательных систем, создает условия для развития коррупции, ведет к неэффективному расходу ресурсов. Так, например, в былые годы зарплата учителям повышалась неоднократно, но это никак не сказывалось на качестве образования. Или в те же времена бесплатное обеспечение учащихся профтехучилищ питанием и обмундированием создавало вокруг каждого училища громадные свалки продуктов, одежды и обуви (естественно, эти примеры нельзя переносить на современные условия.)

4.2. Распределение функций по видам управления.

При разработке новых прогрессивных моделей управления образованием необходимо найти оптимальное сочетание видов управления:

– административного (командного) и мотивационного управления (управление, побуждающее участников образовательного процесса к совершению требуемых действий, например, через формы материального и морального поощрения);

– проектного управления (управление в динамике – управление изменениями в системе, инновационной деятельностью и т.д.) и процессного управления (управление функционированием – «в статике» – регулярной, повторяющейся деятельностью при неизменных внешних условиях).

Для управления в динамике, которое считается более «прогрессивным», существуют две проблемы. Первая – проблема соотношения проектной (инновационной) и процессной (повторяющейся) деятельности. Эта проблема очень не проста.

Если, допустим, всю систему образования (муниципальную, региональную и т.д.) целиком погрузить в инновационный режим, то будет, совершенно очевидно, полный хаос. И, в частности, за 200 лет деятельности Министерства просвещения (образования) в России в системе образования были проведены 26 реформ?! – слишком часто. С другой стороны, в деятельности органов управления образованием, особенно на муниципальном уровне, значительную долю времени и энергии занимают текущие рутинные функции – выплата зарплаты работникам образовательных учреждений и т.п.

Далее, при модернизации моделей управления образованием необходимо от традиционного использования всего, в основном, двух **механизмов** управления – планирования (многочисленных «мероприятий») и всепроникающего контроля **к полному набору (циклу) механизмов:**

Анализ текущего состояния управляемой образовательной системы необходим для получения той «точки отсчета», относительно которой будет оцениваться развитие системы с учетом управляющих воздействий или без таковых. Сравнение текущего состояния системы с теми представлениями, которые отражают ее «идеальное состояние» позволяют в первом приближении оценивать текущую эффективность ее функционирования.

Прогноз развития ОС, проводимый без учета возможных управляющих воздействий, позволяет судить о том какова будет динамика поведения образовательной системы и насколько она будет удаляться или приближаться к «идеальному состоянию», если не предпринимать никаких дополнительных мер.

Целеполагание подразумевает формулировку общих целей развития, а также критерия эффективности, отражающего соответствие настоящего и/или будущего состояния образовательной системы целям ее развития.

На этапе *планирования* осуществляется определение *набора задач* развития – действий, мероприятий и т.д., которые позволят достичь или максимально приблизиться к поставленным целям в существующих или прогнозируемых условиях.

Определенный в результате планирования набор мероприятий требует соответствующего *обеспечения ресурсами*, вклю-

чая мотивационные, финансовые, кадровые, информационные и другие ресурсы (см. перечисление ресурсного обеспечения выше), что является одной из обеспечивающих функций управления развитием образовательной системы.

Контроль за развитием образовательной системы заключается в постоянном мониторинге за изменениями системы, вызванными управляющими воздействиями, предпринимаемых в соответствии с планом, а также в выявлении отклонений от плана. Так как развитие образовательной системы является непрерывным (во времени) процессом, то по мере поступления новой информации (получаемой в результате осуществления функции контроля) о ходе решения задач развития может потребоваться внесение корректирующих воздействий, что составляет суть *оперативного управления*.

По мере завершения каждого из запланированных этапов развития образовательной системы для успешного осуществления следующих этапов необходим *анализ произведенных изменений*, обобщение опыта развития, который должен использоваться при разработке стратегии и тактики дальнейшего управления образовательной системой.

В небольшом разделе невозможно рассказать о всех «премудростях» современной теории управления социально-экономическими системами. Читателей, желающих ознакомиться с ней подробнее, отсылаем к списку рекомендуемой литературы, приведенному ниже. В целом же, всю систему управления образованием необходимо переводить на современные рельсы.

3 ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОБРАЗОВАНИЕ – СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ

Работники образования настолько привыкли, что профессиональное образование всегда ориентировалось на потребности производства, что, часто даже не задумываясь, произносят: производству нужны токари, давайте «готовить токарей»; «производству ткачихи не требуются, их подготовку необходимо прекратить» и т.д.

Но если в гуманном и демократическом обществе Человек – высшая ценность, а производство – лишь средство удовлетворения его человеческих потребностей, то не пора ли поставить вопрос в обратном порядке: не производство будет диктовать свои условия системе образования, а наоборот, работники образования будут задавать тон производству: имейте в виду, что к такому-то году уровень образования населения вырастет настолько, что рабочие места по таким-то, таким-то и таким-то профессиям окажутся пустующими, никто не станет на них работать из-за непрестижности, отупляющей монотонности труда и т.п. – принимайте заблаговременно меры!

Если работники производства будут иметь достаточно высокий уровень общего и профессионального образования, они просто не станут заниматься непрестижной, отуп-

ляющей, монотонной работой. Предприятия вынуждены будут искать возможности замены таких работ, автоматизировать технологические процессы, тем самым повышая производительность труда и научно-технический уровень производства. Кстати, с этим явлением мы сталкивались и раньше: так, на машиностроительных заводах всегда пустовали рабочие места станочников-операционников, но не было проблемы с наладчиками станков с числовым программным управлением, роботов и обрабатывающих центров. С этой же проблемой мы столкнулись и сегодня – многие рабочие места пустуют из-за их непрестижности, хотя зарплата, например, станочников, достаточно высокая.

Основная цель образования – развитие личности и только. Основная цель профессионального образования – профессиональное развитие личности. Приспособление, адаптация работника к условиям конкретного производства может быть достигнута в процессе производственной практики, на различного рода курсах переподготовки и повышения квалификации.

Сегодня такие выводы звучат пока еще неожиданно, вроде бы парадоксально. Но общество, государство должны наконец понять, что экономия на образовании оборачивается нищетой. Государство, экономящее на образовании, обречено вечно догонять.

Немаловажная роль в изменении этой позиции принадлежит и работникам образования. В последнее время в различных публикациях авторы часто приводят мысль великого русского хирурга и педагога Н.И. Пирогова о том, что школа – это пока еще дочь общества, а она должна стать его матерью. Но опять-таки эта мысль трактуется, в основном, лишь в том смысле, что общество, государство плохо заботятся о школе: школа тогда получается вроде как бы «престарелой матерью», о которой взрослая дочь «плохо заботится». Но вопрос, наверное, следует поставить по-другому: система народного образования в лице ее учительства, всего педагогического корпуса как заботливая мать должна взять на себя нравственную ответственность за будущее своей дочери – страны. И всеми законными средствами до-

бываться у государства не только выплаты зарплаты учителям, но и строительства новых школ, колледжей, университетов, оснащая их современным оборудованием, учебниками, роста численности ученических и студенческих мест и т.д.

Ведь в конце концов отношения государства и системы образования неравноценные. *Влияние государства на образование – это лишь тактическая адаптация к текущим нуждам. А влияние системы образования относится к стратегии развития страны. Ответственность самой системы образования перед страной гораздо выше, чем ответственность государства перед системой образования.*

Образование может быть мощным средством развития экономики регионов. И это уже происходит несколько лет. Во-первых, передовые профессиональные учебные заведения всех уровней – училища, лицеи, техникумы, колледжи и ВУЗы еще ряд лет назад начали обучение по таким специальностям, которые с точки зрения действующих в регионах их расположения предприятий, а также администраций городов и районов, служб занятости и т.д. вроде и не требовались: операторов ПЭВМ и программистов, поваров, продавцов, портных, владельцев малых предприятий – ресторанов, кафе, авторемонтных мастерских и т.д. и т.п. То есть, в основном, по профессии малого бизнеса, который и получает преимущественное развитие сегодня.

Особенно актуальна такого рода деятельность профессиональных учебных заведений для городов и поселков с монопрофильной (монопроизводственной) экономикой, когда в населенном пункте есть всего один оборонный завод, или одна текстильная фабрика, или угольная шахта и т.п. - таких городов, городков и поселков по всей России великое множество. И если завод, фабрика, шахта останавливаются, весь город, поселок обречен на массовую безработицу и постепенное вымирание – люди из него станут уезжать.

Для того, чтобы социально защитить население, чтобы сохранить город как таковой, ему необходима многопрофильная экономика. А кто ее создаст, кто создаст новые предприятия, кроме как выпускники профессиональных учебных заведений, заранее обученные или переподготов-

ленные из числа взрослого населения новым разнообразным профессиям?

Во-вторых, это иной аспект, свойственный, пожалуй, только для России: некоторые профессиональные образовательные учреждения стали сами создавать рабочие места для своих выпускников – по сути дела – производственные предприятия в составе учебного заведения, включающие столярный, механический, швейный и другие производственные цехи, где работают выпускники по профессиям, которых раньше в городе не было! Предполагается, что в дальнейшем, накопив опыт работы в таком профессиональном центре выпускники сами начнут создавать свои новые предприятия, формируя многопрофильную и многоукладную экономику городов и районов.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ РОССИИ

Такое название раздела может шокировать читателя. Но, по мнению автора, с российским профессиональным образованием сложилась действительно весьма опасная ситуация, угрожающая национальной безопасности страны. А причина этого заключается в том, что государственный аппарат России пытается скопировать для нашей страны западные модели. В том числе, и в сфере образования. Но это весьма опасная тенденция.

Современные процессы глобализации порождают деформации и нестабильность в экономике самих западных стран. Так, в США практически ликвидирована легкая промышленность, в упадке находится автомобильная и ряд других отраслей промышленности. То есть материальное производство сворачивается. Большая же часть занятого населения – около 85 % занята либо информационными технологиями, либо финансовым бизнесом т.е., по сути дела, «качает воздух». Фактически же экономика США на сегодняшний день держится только на печатании долларов и продаже их по

всему миру. Но это же долго продолжаться не может! Примерно в том же положении может быть, несколько лучше, находится экономика стран Западной Европы.

Уважаемый читатель может спросить – а причем же здесь профессионально образование?! В чем его вина в создавшейся нестабильности экономики Запада? Да самая непосредственная. В последние десятилетия молодежь этих стран устремилась к высшему образованию и, в основном, не по индустриальным профессиям – а как бы «престижным» специальностям: юристов, экономистов, финансистов, врачей и т.п. «Непрестижные» же рабочие места занимают: в США – афроамериканцами, латиноамериканцами, китайцами, а также иммигрантами различных национальностей, в том числе выходцами из России; в Западной Европе – турками, неграми, арабами, индонезийцами, и т.д., которые во все большем количестве прибывают в эти страны и создают все больше социальных проблем.

Обратимся теперь к России. Мы в точности повторяем этот же путь. Приведем такие цифры: в 2000 г. число выпускников 11-го класса составило 1,35 млн. человек, а в ВУЗы поступили 1,2 млн., причем в подавляющем большинстве по «престижным» специальностям: экономистов, юристов, психологов, менеджеров и т.п. В то же время рабочие места на заводах и стройках пустуют. Так, например, только в Санкт-Петербурге 80 тысяч вакансий рабочих мест, а в то же время масса безработных с высшим образованием. Причем, известна общемировая закономерность – лица с высшим образованием, по крайней мере с высшим гуманитарным образованием, на рабочие должности работать не идут. Непрестижные рабочие места все больше у нас занимают китайцы, вьетнамцы, украинцы, молдаване, азербайджанцы, грузины и т.д. – на заводах, на стройках, на рынках.

В то же время необходимо отметить, что многие дети, юноши и девушки уходят из школы до ее окончания «в никуда», становясь люмпенами, маргиналами, пополняя ряды преступников, наркоманов и т.п. Отказ от школьного всеобуча – заслуга наших «демократов» – это не только огромная социальная опасность, но и экономическая «яма»,

особенно в условиях напряженной демографической ситуации. Так, например, одна из причин развала промышленности США – это такие же квалификационные ножницы: «белые воротнички» в производство не идут, а люмпены, которых там еще больше чем у нас, не способны к квалифицированному труду.

То есть мы «успешно» повторяем путь западных стран, порождая в перспективе нестабильность своей экономики, которая к тому же еще и не успела возродиться. А еще у нас «демографическая яма». Очевидно, для России этот путь вряд ли перспективен.

Национальная безопасность России может быть обеспечена лишь при гармоническом развитии экономики, в соответствии с другой теорией, прогнозируемой прежде всего ООН – теорией «устойчивого развития», которая преследует иные цели. Здесь речь идет о развитии и возвышении в каждом человеке духовного и интеллектуального начала при удовлетворении разумных материальных потребностей всех людей планеты.

Исходя из этого тезиса России необходимо органично развивать:

- компьютерные и телекоммуникационные технологии. В том числе для этого есть существенные предпосылки – ведь россияне по праву считаются лучшими в мире программистами;
- индустрию – помимо добывающих отраслей, в первую очередь, машиностроение и электронику;
- сельское хозяйство. Ведь Россия способна накормить весь мир здоровой пищей, чего Западу в принципе недоступно.

Рассмотрим теперь, как система профессионального образования может опережающим образом способствовать органичному, устойчивому развитию экономики?

Проблема перераспределения потоков молодежи по ступеням профессионального образования.

Во-первых, необходимо перераспределить потоки молодежи по ступеням начального, среднего, высшего профес-

сионального образования, увеличив первые два и значительно сократив последнее (прием в государственные ВУЗы на бесплатные образовательные программы). Эту меру вроде бы Министерство образования РФ обещает осуществить в ближайшее время. Хотя верится с трудом – слишком зависим аппарат Министерства от ректорского корпуса. К примеру, если Минобразование готово сместить акцент с ВУЗов на ПТУ и ССУЗы, то почему во главу угла поставлен вопрос о профильной школе?! Ведь профильная школа нужна только для одного – для лучшей подготовки ее выпускников для обучения в ВУЗе!

В то же время, очевидно, прием абитуриентов в ВУЗы должен осуществляться не совсем так прямолинейно, как себе представляют чиновники Министерства – лишь по результатам Единых государственных экзаменов. Казалось бы, такой механизм совершенно демократичен – все вроде бы поставлены в равные условия. Но к чему это приведет? Ведь уровень подготовки московского школьника конечно выше, чем школьника из какого-нибудь сибирского села – во многих сельских школах зачастую по несколько обязательных предметов вообще не преподаются из-за отсутствия учителей. И так будет продолжаться еще долгое время. Возможности школьника из состоятельной семьи подготовиться к сдаче ЕГЭ конечно выше, хотя бы за счет репетиторства, чем у его сверстника из бедной семьи. Так что такой «демократический», «равноправный» механизм приема в ВУЗы приведет, очевидно, к еще большему социальному расслоению населения.

То же самое касается и сравнения возможностей к поступлению в ВУЗ учащихся школ, ПТУ и техникумов. Введение механизма ЕГЭ практически отрезает выпускникам ПТУ и ССУЗов дальнейшее продолжение образования в ВУЗе. В том числе и возможность получения высшего образования в сокращенные сроки за счет широко распространенного заключения прямых договоров учреждений начального и среднего профессионального образования с ВУЗами. Как же! Все должны быть в «равных условиях». При этом считается, что лучшими специалистами будут те,

кто лучше знает школьную математику, химию и т.п. Как бы не так!

Такие утверждения могут делать люди, не знающие ни производства, ни экономики, ни самой системы образования. Еще в 80-е гг. прошлого века проводились социологические исследования на заводах. Так вот, практически весь линейный руководящий состав предприятий от сменных инженеров и начальников участков до главных инженеров и директоров заводов поголовно состоял из бывших выпускников ПТУ и техникумов, которые впоследствии получали высшее образование по заочной или вечерней форме. Выпускники дневных ВУЗов в цехах, как правило, не задерживались, поскольку они не умели общаться с рабочим коллективом. Выпускники дневных ВУЗов работали, в основном в аппарате заводоуправления – в конструкторском бюро, в плановом отделе и т.п.

Те же самые социологические исследования, проведенные 20 лет назад, показывали, что выпускники ПТУ и ССУЗов, поступившие в высшие учебные заведения, на первых двух курсах, пока шла общеобразовательная подготовка, явно были слабее своих сверстников из общеобразовательной школы. Но впоследствии, когда дело доходило до специальной подготовки, они были наголову выше последних, поскольку они попадали в свою среду, которую уже знали на практике. Так что вполне резонно задать вопрос о «равных условиях» поступления в ВУЗы – а для кого, и, главное, для чего они «равные»?

Говоря о перераспределении потоков молодежи по ступеням профессионального образования – начального, среднего, высшего, следует иметь в виду, что просто механически увеличив прием в учреждения начального и среднего профессионального образования и, сократив прием в ВУЗы, вряд ли мы чего-либо добьемся в положительном плане. Дело в том, что в России высшее образование традиционно было престижным. Сейчас появились негосударственные ВУЗы, прием в которые вряд ли директивным путем можно будет ограничить. Молодежь устремится туда. Напрашивается иной механизм.

На сегодняшний день 80 % выпускников учреждений начального профессионального образования и около 60 % выпускников среднего профессионального образования трудоустраиваются по полученной профессии, специальности. В отличие от выпускников ВУЗов – менее 40%. Причем, основная форма получения высшего образования – дневная, и, таким образом, основная формула получается следующей: «школа-ВУЗ-безработица».

Но возможен в перспективе другой подход: резко увеличить прием молодежи в учреждения начального и среднего профессионального образования, при этом создав для выпускников, работающих на производстве, льготные условия для продолжения образования в профильных ВУЗах по вечерней, заочной, открытой, дистантной и другим формам обучения без отрыва от производства. Тогда, получив и высшее образование, люди будут оставаться работать на производстве.

Известно, например, что до распада СССР более 20% инженеров (по образованию) работали на рабочих должностях. И от этого производство только выигрывало. Приведем другие примеры. Автор заведует кафедрой в педагогическом университете, ему регулярно приходится принимать выпускные квалификационные экзамены. Так вот, выпускники вечернего отделения педуниверситета, работавшие в процессе обучения в школе наголову выше по уровню подготовки – как предметной (по математике, физике и т.д.), так и педагогической, методической студентов дневного отделения – их знания осознаны, апробированы в практической деятельности. А верх подготовки, педагогическая элита – это выпускники вечернего отделения, когда-то окончившие педучилища или педколледжи, а затем, работая в школе, учились на вечернем отделении университета. То же можно сказать, исходя из опыта автора, о мастерах производственного обучения профессиональных училищ и лицеев. Лучшие из них – те, которые заканчивали индустриально-педагогические или какие-либо другие техникумы по профилю своей специальности, а затем, без отрыва от производства учились и заканчивали ВУЗы.

Что же касается выпускников дневных ВУЗов, пришедших в ВУЗы непосредственно из школы, то в большинстве своем они инфантильны, социально, граждански незрелы и к своей профессии серьезно не относятся, могут легко ее бросить или поменять. Другое дело, что академическая подготовка у них лучше, и дневная форма является, пожалуй, наиболее оптимальной для подготовки научных кадров, конструкторов и т.д. – но не для практической производственной деятельности, имея в виду производство в широком смысле – и материальное производство, и духовное производство.

Далее, говоря о перераспределении потоков молодежи по ступеням профессионального образования, следует сказать о такой давно назревшей мере как узаконение высшего образования в колледжах на уровне бакалавриата – ведь во всем мире как бы два высших образования – университетское и колледжное. Молодежь охотно пойдет в колледжи за высшим образованием, а оттуда скорее пойдет работать на производство и останется там. Условия для этого во многих колледжах есть. Тем более, в последнее время в них работает все больше кандидатов и докторов наук и по уровню квалификации их преподавательский состав все ближе подходит к уровню профессорско-преподавательского состава ВУЗов.

Ведь сегодня дело доходит до абсурда. Так, в одном сибирском малом городе с населением 40 тыс. человек из стационарных профессиональных учебных заведений имеется всего один-единственный колледж. Он, понятно, высшего образования не дает, но зато в городе более 50 филиалов ВУЗов – московских, петербургских, екатеринбургских и т.д. и т.п. У этих филиалов нет ни лабораторной базы, ни хоть каких-то библиотек, ни сносных аудиторий. Преподают в них в большинстве местные производственные кадры, подчас весьма далекие и от профиля преподаваемых предметов, и от методики преподавания. Но это на сегодняшний день считается вполне «законным»: ВУЗам можно халтурить направо и влево и вытягивать из населения и регионов деньги. А колледжу – стационарному учебному заведению

с квалифицированными преподавателями и хорошей учебно-материальной базой учить по программам высшего образования нельзя – «незаконно». Так не разумнее ли поменять все местами?!

То же самое – программы среднего профессионального образования в профессиональных лицеях. Они получили довольно широкое распространение во всей России. И это была не прихоть директоров лицеев – в этом была настоящая необходимость. Особенно, опять же в малых городах и поселках, где из-за исторически сложившихся условий имеется, как правило, всего одно профессиональное учебное заведение – либо ПУ, лицей, либо техникум, колледж. Но населению нужен весь спектр профессиональных образовательных программ. И вдруг – запрет! Чиновники ссылаются на Закон РФ об образовании – законом такого не предусмотрено. Но за 11 лет Закон давно можно было изменить! А этого не происходит – опять же дело в чиновниках – они в этом не заинтересованы. Они сидят по своим «ведомственным квартиркам» начального, среднего и высшего профессионального образования – порознь – и настороженно оглядываются – как бы кто-нибудь не вторгся на их территорию». Вот и получается, что профессиональное образование не для людей, не для общества, не для государства, а для чиновников от образования.

Но от этих чиновных «запретов» по нашей традиционной российской бессмыслице директора профессиональных лицеев тоже нашли «выход»: они стали заключать прямые договора с соседними колледжами – молодежь учится в лицее, а числится студентами колледжа. Можно привести примеры и похлеще. Один директор профессионального лицея – добрый друг и коллега автора (не будем называть его имени, чтобы не выдавать секретов) рассказывает, что его профессиональный лицей – это целый образовательный комбинат: это и общеобразовательная школа с 1 по 11 классы, и профессиональное училище, и колледж, и ВУЗ – все в одном учебном заведении, «под одной крышей». Но школьники при этом числятся в соседней общеобразовательной школе, их учителя получают зарплату там

же. Студенты программы среднего профессионального образования числятся в соседнем колледже, их преподаватели получают зарплату там же. Студенты ВУЗа числятся в соседнем университете, тоже и с преподавателями. Что может быть абсурднее с точки зрения здравого смысла?! Но для чиновников «все законно». Все-таки Россия – удивительная страна!

В последнее время сложилась довольно опасная, по мнению автора, тенденция «переманивания» профессиональных лицеев в колледжи: если вы хотите давать среднее профессиональное образование, то преобразуйте ваш профессиональный лицей в колледж – тогда все будет «законно». И целый ряд профессиональных лицеев на это пошел, преобразовавшись в колледжи. Но тогда происходит резкое сокращение программ начального профессионального образования – по «закону» по этим программам должно обучаться не более 25 % от контингента. А как же тогда быть с провозглашенным Концепцией модернизации российского образования опережающим, приоритетным развитием начального профессионального образования?! А, кроме того, студенты тогда теряют бесплатное питание – ведь все знают, из каких семей учащиеся в начальном профессиональном образовании.

Об университетских комплексах как якобы средстве интеграции различных образовательных ступеней автор уже писал выше – это благовидный предлог поглощения ВУЗами учреждений начального и среднего профессионального образования.

До сих пор мы говорили о проблемах перераспределения молодежи по ступеням профессионального образования и о выстраивании преемственности этих ступеней. И это было во-первых.

Проблема перераспределения потоков молодежи по профилям и специальностям.

Теперь, во-вторых, – о перераспределении потоков молодежи по профилям и специальностям профессионального

образования. Чиновники от образования в последние годы постоянно жалуются на «перепроизводство» специалистов по избыточным для народного хозяйства профессиям – юристов, экономистов и т.д. Но невольно возникает вопрос – если профессиональное образование осуществляется на деньги всего общества, на деньги налогоплательщиков, то зачем надо готовить на бесплатной основе специалистов по «ненужным» в данный момент, избыточным профессиям? Зачем надо давать студентам этих специальностей отсрочку от армии?

Совсем запретить такую подготовку нельзя, чтобы не нарушать права граждан. Если молодой человек хочет стать юристом – пусть учится. Но на платной основе. Или ввести для них систему образовательных кредитов, о которых разговоры идут уже многие годы, но дело не движется.

Другое дело, что чиновники министерств и ведомств постоянно жалуются, что в нынешних условиях невозможно определить – какие профессии понадобятся через несколько лет – период подготовки специалистов. Да, действительно, прогнозировать развитие экономики по старым советским меркам, что называется, «в лоб», по валу в нынешних условиях невозможно. И, соответственно, невозможно по этим методикам прогнозировать и профессионально-квалификационную структуру кадров народного хозяйства.

Действительно, российская экономика сегодня более чем наполовину теневая: предприятия любых размеров и форм собственности скрывают объемы своего производства – чтобы не платить налогов. Соответственно, и официальная статистика вовсе не отражает настоящее состояние дел. И упования многих ученых и практических работников профессионального образования на так называемое «социальное партнерство», на то, что предприятия, работодатели будут заблаговременно заказывать подготовку кадров для них, а союзы промышленников и предпринимателей, торговые палаты будут этому содействовать, пока что, наверное, преждевременны. Пока идет передел собственности, пока существует теневая экономика, это вряд ли возможно.

Но есть вполне определенные косвенные показатели, по которым вполне однозначно можно оценивать состояние

экономики. А именно: что продается на рынках (в широком смысле, включая магазины, биржи, объявления в газетах и т.п.) от продуктов питания, автомобилей, экскаваторов, станков и до интеллектуальных отечественных продуктов на компьютерных рынках. А, зная ассортимент и объемы продукции на рынках, можно достаточно просто оценить – где, что и в каких объемах производится. Ведь, к примеру, даже в самые «провальные» для российской экономики годы потребление электроэнергии в стране постоянно росло. О развитии экономики можно судить и по таким косвенным показателям как количество покупаемых населением автомобилей, мобильных телефонов, мебели и т.п.

Рассмотрим такой пример. Сегодня в России не менее миллиона так называемых ремесленников–предпринимателей, т.е. людей, занимающихся индивидуальной трудовой деятельностью. А возможно, гораздо больше – достаточно почитать частные рекламные объявления в газетах. В любом городе таких объявлений масса: ремонт квартир, строительство дачных домов, легковые и грузовые автоперевозки, ремонт бытовой техники и компьютеров, репетиторство, шитье одежды, массаж и т.д. и т.п., вплоть до магии, татуировки и стрижки собак. Специфика России такова, что многие люди, чтобы не платить налогов, занимаются индивидуальной трудовой деятельностью, т.е. ремесленничеством, образуя тем самым специфический теневой рынок труда. И не считаться с этим нельзя. Возможно, со временем этот теневой рынок в стране явным, официальным. Но сегодня система профессионального образования не может не учитывать этой огромной ниши на рынке труда, и, собственно, на рынке профессиональных образовательных услуг. Правда, складывается парадоксальная ситуация: автор как бы предлагает профессиональным образовательным учреждениям заняться подготовкой кадров для теневой экономики. Но не считаться с этим огромным рынком труда нельзя – с одной стороны. С другой стороны – ремесленная, индивидуальная трудовая деятельность осуществляется по традиционным (по названиям) профессиям, так что ничего «нелегального» в такой профессиональной подготовке не будет.

Далее, развитие ремесленного образования может сыграть существенную роль в решении еще одной социально-экономической проблемы, которая также вырастает из тенденций, пройденной или, точнее, проходимой странами Европы. Как уже говорилось, молодежь в массовом порядке устремилась к получению высшего образования. В то же время известно, что подавляющее большинство безработных составляют лица с высшим образованием: при наличии вакансий на заводах, в строительстве и т.п. «белые воротнички» к станку не идут. До последнего времени, пока в России развивалась торговля (а, как известно, возрождение экономики всегда начинается с торговли), выпускники ВУЗов работу себе еще могли найти. Даже сложилась формула трудоустройства в «фирмы»: наличие высшего образования (любого), свободное владение английским языком и владение компьютером. Но сейчас эта ниша на рынке труда уже заполнена. Уже сегодня сложилась массовая безработица «белых воротничков». Но есть некоторый выход: «белые воротнички», избегая заводов, стоек и т.п. охотно работают в сфере индивидуальной трудовой деятельности, в том числе ремесленничества – если владеют какой-либо рабочей профессией: владельцами ателье, минипекарен, фотографий, ресторанчиков и т.п.

В странах Европы службы занятости на специальных курсах обучают «белых воротничков» таким рабочим профессиям и, плюс к этому дают определенную предпринимательскую подготовку. В России возможен и этот путь – переподготовка «белых воротничков» на рабочие профессии, в том числе и в первую очередь, в учреждениях базового профессионального образования – профессиональных училищах, лицеях, техникумах, колледжах. Но в то же время возможен и, думается, более перспективен другой путь – получение рабочей профессии, в том числе, ремесленного профиля в ПУ, лицее, колледже с дальнейшим продолжением образования в ВУЗе. Или с одновременным обучением в ВУЗе. Последний путь можно попробовать. Учреждения начального и среднего профессионального образования могут здесь проявить инициативу: пригласить

студентов дневных ВУЗов на одновременное получение рабочих профессий в ПУ, лицее, техникуме, колледже. Причем, студентов ВУЗов вовсе не обязательно технического профиля: по многочисленным наблюдениям автора как раз сочетание «технической» рабочей профессии или профессии техника с высшим гуманитарным образованием дают наибольшую устойчивость личности на рынке труда, да и, пожалуй, вообще наибольшую устойчивость личности в жизни. Так что и в этом направлении развитие ремесленного образования имеет, очевидно, большие перспективы.

Примеры одновременного обучения студентов в ВУЗе и ПУ, колледже уже имеются, Например, в Бурятии, Якутии.

Кроме того, развитие ремесленного образования имеет еще один важный аспект, возможно, стратегический. Как уже говорилось выше, в последние годы в Россию в массовом порядке хлынула иностранная рабочая сила: китайцы, вьетнамцы, таджики, азербайджанцы и т.д. И, в основном, эти иностранные рабочие, так называемые «гастарбайтеры» занимаются индивидуальной трудовой деятельностью, т.е. являются ремесленниками-предпринимателями в сферах торговли, общественного питания, индивидуального строительства и т.п., занимая уже сегодня несколько миллионов рабочих мест. Но уже сегодня в этом отношении Россия повторяет путь, пройденный многими европейскими странами: ведь в большинстве своем «гастарбайтеры» являются представителями национальностей с очень высоким уровнем рождаемости. И, естественно, также как и в других странах Европы, дети гастарбайтеров, родившиеся на территории России станут ее гражданами, порождая в дальнейшем, как и в других странах Европы, массу политических, социальных, демографических и других проблем. И развитие ремесленного образования может, очевидно, в перспективе, если получит массовое распространение, заполнить эти рабочие места молодежью из коренного населения России, решив, тем самым, важные социальные и экономические проблемы.

В директивных органах в последнее время все чаще поднимается вопрос о передаче большей части учреждений базового

профессионального образования, а также части ВУЗов в ведение регионов.

Мера, очевидно, давно назревшая. Но передавать-то надо не образовательные учреждения, а образовательные программы! Ведь в головах чиновников с прежним советским менталитетом упорно сидит представление, что основной единицей образовательного процесса является образовательное учреждение. Отсюда и проистекают «директивы» – этим учреждениям можно то-то, а того-то нельзя и т.д. А по здравой логике основной единицей образовательного процесса является образовательная программа. Так и записано в Законе РФ «Об образовании». А образовательные учреждения – лишь средства для реализации образовательных программ.

Тогда, в этой логике, следует передавать в регионы образовательные программы по профессиям и специальностям, которые не связаны напрямую с национальной безопасностью страны, но которые нужны для развития экономики регионов, оставляя профессиональные образовательные учреждения в федеральной собственности для предотвращения их возможного разграбления, «прихватизации».

При этом представляется целесообразной следующая примерная модель распределения профессиональных образовательных программ по уровням бюджетного финансирования:

1. Федеральный уровень. Это специальности, определяющие национальную безопасность страны: оборонный комплекс, добывающие отрасли, энергетика, транспорт и связь, а также сельское хозяйство. На сельском хозяйстве следует остановиться особо. На сегодняшний день сельскохозяйственные ВУЗы и техникумы сохранились. Но, в большинстве своем они готовят специалистов, которые в сельское хозяйство работать не идут. Эти учебные заведения чаще всего превратились в специфическое средство получения городской молодежью высшего и среднего профессионального образования, но никак не отвечают своему предназначению. Сохранились и сельские профессиональные училища, но в подавляющем большинстве они готовят кадры не для

сельского хозяйства – механизаторов, растениеводов, доярок и т.п., а для сельской инфраструктуры – портных, поваров, парикмахеров, продавцов. За 12 лет подготовка рабочих непосредственно для сельского хозяйства в профессиональных училищах сократилась в 10 раз. Таким образом, российское сельское хозяйство оказалось практически без профессионального образования. Кто завтра будет сеять рожь, пшеницу и разводить коров? А ведь продовольственная безопасность – одна из основных составляющих национальной безопасности страны. Не говоря уже о том, что Россия с ее огромными земельными ресурсами в состоянии накормить весь мир экологически здоровыми продуктами. Поэтому важнейшая задача не только спасти сельскую школу, но и возродить сельскохозяйственное образование для села, создавать самые льготные условия для обучения сельской молодежи в сельскохозяйственных ПТУ, техникумах, ВУЗах, а также создавать самые льготные условия для возвращения ее в село после учебы.

Кроме того, естественно, на федеральном уровне должна остаться подготовка кадров для науки, культуры, а также подготовка по редким специальностям, по которым обучение в каждом регионе вряд ли возможно, например, по аэрофотосъемке и картографии.

Специальности федерального уровня могут поручаться различным профессиональным образовательным учреждениям на конкурсной основе, которые будут за эти образовательные программы получать средства из федерального бюджета.

2. Региональный уровень. Из региональных бюджетов должны финансироваться профессиональные образовательные программы по специальностям, необходимым для развития экономики регионов.

3. Муниципальный уровень. Из муниципальных бюджетов может финансироваться подготовка специалистов для сферы обслуживания – продавцов, парикмахеров и т.д., а также работников жилищно-коммунального хозяйства.

Таким образом, мы рассмотрели второй аспект – распределение потоков молодежи по профилям профессионального образования.

Проблема качества профессионального образования

В-третьих, третий аспект – это проблема качества профессионального образования, которая встает все острее. С одной стороны, качество высшего образования. Исходя из названия, высшее образование – это такое образование, которое дается человеку на уровне высших достижений науки, техники, культуры. Возможно, когда-то оно таким и было, но с расширением его массовости планка, уровень подготовки понижался и продолжает стремительно понижаться, особенно в последнее время. Есть некоторые ВУЗы, которые дают молодежи подготовку действительно на уровне высших достижений – Московский физико-технический институт, некоторые факультеты МГУ, СПбГУ, МВТУ, возможно еще несколько ВУЗов страны. Но в большинстве своем вузовская подготовка от «высших достижений» весьма далека. Так что «высшее образование» сегодня приходится рассматривать скорее лишь как исторически сложившийся термин. Это касается фундаментальной подготовки.

С другой стороны, и это касается всех ступеней профессионального образования – начального, среднего, и высшего – всерьез стоит проблема обучения современным технологиям, в том числе высшим технологиям (напомним, что высшие технологии, это технологии, в которых интеллектуальный компонент составляет более половины стоимости продукта). Дело в том, что нынешний преподавательский состав и в ПТУ, лицеях, и в техникумах и в колледжах, и в университетах в большинстве своем сам не знает и не владеет современными технологиями – его этому нигде не учили и не учат. К примеру, в одном московском строительном лицее автору пришлось недавно столкнуться с таким явлением, что ни преподаватели, ни мастера производственного обучения не то что не владеют, а даже понятия не имеют о жидких обоях, о ламинате, о современных водных красках и т.д.! И это в Москве! Кого же они готовят?! И кто возьмет на работу их выпускников?! А ведь этот пример типичен. О какой конкурентоспособности российской экономики на

мировых рынках можно говорить, если выпускники наших образовательных профессиональных учреждений подчас понятия не имеют о современных технологиях? А конкурентоспособность экономики – важнейший показатель национальной безопасности. Поэтому профессиональным образовательным учреждениям необходимо срочно заняться переподготовкой преподавательских кадров – направлять их на стажировку на передовые предприятия (есть же такие в России), за рубеж, научить их читать современную техническую литературу, в том числе – на иностранных языках и т.д.

В последние годы государство все больше молодежи направляет на обучение за границу, в основном, для подготовки будущих руководителей. Но не менее, а может быть и более актуально для национальной безопасности России направлять на обучение на границу преподавателей профессиональных учебных заведений а, главное, мастеров производственного обучения – т.е. тех, кто будет обучать современным технологиям производства и тем самым распространять их в России. Вспомним Петра I – он сам в Голландии учился на плотника, а не на монарха. И обучал за границей других сначала строить корабли, а лишь затем командовать ими.

С третьей стороны профессиональному образованию необходимо придать современную рыночную направленность, совершенно отличную от традиционной подготовки для бывшей плановой экономики. Поясним, что имеется в виду на таком показательном примере. Автору не так давно пришлось руководить секцией на конференции по туристскому образованию. На заседании секции столкнулись, буквально схлестнулись интересы трех ВУЗов одного региона, готовящих кадры для туристской отрасли: регионального филиала Российской международной академии туризма (негосударственное образовательное образование), выпускники которого все поголовно трудоустроены; и региональных государственных классического университета и педагогического университета, выпускники которых по этой специальности все поголовно безработные. Стали выяснять,

в чем дело. Выяснилось, что выпускники государственных ВУЗов могут квалифицированно проводить экскурсии для туристов. А выпускники негосударственного учебного заведения могут не только проводить экскурсии, но и организовывать их: найти контингент туристов, найти (собрать) деньги, заказать транспорт, организовать питание и проживание туристов и т.д. Вот поэтому такие специалисты нарасхват, а чистые «экскурсоводы» безработные. Но ведь подобная, назовем ее условно рыночно-организационно-экономическая направленность профессионального образования в нынешних условиях необходима абсолютно всем специалистам – и слесарю, и скрипачу.

С четвертой стороны, качество профессионального образования упирается в еще одну проблему – объективного свойства. Дело в том, что предприятия хотят получать специалистов высокой квалификации (если говорить о рабочих – то не ниже пятого разряда), с опытом работы и в возрасте не менее 23–25 лет, в возрасте гражданской зрелости, в ответственном возрасте. Эти требования вполне понятны – для того, чтобы выпускать конкурентоспособную продукцию, нужна качественная рабочая сила. Но возраст выпускников профессиональных образовательных учреждений ниже, так же как и уровень их профессиональной квалификации. Образуется возрастной и квалификационный разрыв. Чтобы его сгладить некоторые учебные заведения создают при себе производственные структуры, где выпускники могут какое-то время поработать и набраться производственного опыта. Называются эти структуры по-разному: бизнес-инкубаторы, тренажерные фирмы, производственные центры и т.п. Особый интерес представляют, так называемые, технопарки.

Название это появилось в Англии, где университеты и колледжи расположены, как правило, в парковых зонах и обладают значительными земельными участками. Когда произошло резкое сокращение бюджетных ассигнований на научные исследования в университетах – а это произошло во многих странах (мы не единственные) – те стали создавать при себе сеть небольших самостоятельных самоокупа-

емых научно – производственных фирм, главной задачей которых стала разработка на базе фундаментальных исследований новых технологий и продажа их промышленности и другим отраслям экономики. Свои здания эти фирмы строили на территории университетских и колледжных парков – отсюда и название – научно-технологические парки. Они получили распространение во многих странах мира, начинают создаваться и у нас. Они позволяют, помимо усиления собственно научного потенциала учебных заведений, широко привлекать к научным исследованиям и производственной деятельности студентов и выпускников, а, кроме того, поскольку фирмы научно-технологического парка являются рыночными структурами, они к тому же служат еще и некоторым полигоном для предпринимательской практики студентов и выпускников.

Кроме того, для решения проблемы возрастной молодежной безработицы могут быть привлечены службы занятости населения, что в некоторых регионах успешно осуществляется. В перспективе, очевидно, может быть поставлен перед законодателями вопрос о льготах предприятиям, трудоустраивающим молодых специалистов.

Развитие профессиональной подготовки и переподготовки

Поскольку начальная профессиональная подготовка школьников старшего звена (как правило, в межшкольных учебно-производственных комбинатах) раньше осуществлялась за счет так называемых «базовых предприятий», а подготовка кадров непосредственно на предприятиях осуществлялась целиком за счет отнесения учебных расходов на себестоимость продукции, то в настоящее время эти каналы профессионального обучения в прежних режимах организации, к сожалению, разрушены – предприятия в них пока не заинтересованы. Также разрушены оказавшиеся ненужными отраслевым министерствам и ведомствам отраслевые учебно-курсовые комбинаты, технические школы, институты технического обучения рабочих и другие учеб-

но-производственные структуры, осуществляющие начальную профессиональную подготовку населения.

Хотя начальная профессиональная подготовка – это не полноценное профессиональное образование, но вовсе ее исключать нельзя. Более того, в новых социально-экономических условиях эту сферу следует развивать. Во-первых, для части школьников это хоть какая-то возможность получить квалификацию, а, например, профессиональное обучение в сельской школе всегда составляло существенную конкуренцию бывшим сельским профтехучилищам и сельскохозяйственным техникумам. Поэтому заботы о профессиональном обучении в школе, естественно там, где для этого есть условия, должно было бы, очевидно, взять на себя государство.

Кроме того, в условиях рыночной экономики наличие какой-либо профессиональной квалификации у выпускника среднего учебного заведения становится весьма существенным критерием для молодежи. И если раньше по окончании 9 класса, как правило, лучшие учащиеся оставались в средней школе, а более слабые по успеваемости выпускники шли в ПТУ и техникумы, то теперь водораздел стремительно начинает меняться: выпускник учреждения начального и среднего профессионального образования имеет, в большинстве своем, и общее среднее образование, и профессиональную квалификацию, и, тем самым, он социально защищен на рынке труда, а выпускник средней школы этого не имеет. Поэтому можно ожидать возрождения школ с производственным обучением, но на качественно иной основе.

Во-вторых, производственное ученичество на предприятиях, в учебно-курсовых комбинатах и т.д. тоже должно стать заботой государства – в том числе, либо оплачиваться государством (ведь предприятия платят налоги, в состав которых входят средства на образование), либо возмещать предприятиям расходы на обучение персонала в виде налоговых льгот. Последний вариант может быть очень мощным механизмом стимулирования не только начальной профессиональной подготовки, но и вообще развития образования работающей молодежи и взрослого населения.

Ведь для построения этой системы непрерывного образования в России необходимо, в том числе, чтобы каждое предприятие, организация, учреждение, нанимающее людей на работу, выступало бы и в роли педагога. Именно здесь лежит связка интеграции образования и производства.

Учреждения последипломного образования. В перспективе эта сфера должна стать, очевидно, наиболее обширной областью в системе непрерывного образования: особенно в условиях демографического спада – приток молодежи в производство резко сократился, и этот дефицит необходимо будет компенсировать своевременной переподготовкой взрослого населения. На сегодняшний день как раз здесь сложилась наиболее парадоксальная ситуация.

В бюджетной сфере, в частности, в системе образования, здравоохранения учреждения последипломного образования – институты и факультеты повышения квалификации, институты усовершенствования учителей и т.п. – сохранились как государственные бюджетные учреждения. И это правильно, поскольку специалисты в таких социально ответственных отраслях как образование и здравоохранение должны постоянно повышать свою квалификацию, иначе развитие этих сфер вообще невозможно, а платить за обучение своего персонала бюджетные учреждения – школы, гимназии, профессиональные училища и т.д. – не могут.

В других, не бюджетных отраслях народного хозяйства, учреждения последипломного образования бюджетного финансирования разом лишились. В принципе, очевидно, это правильно, т.к. промышленные предприятия, строительные организации и т.д., работающие на самоокупаемости, должны сами оплачивать обучение своих специалистов.

Но этим учреждениям необходим был определенный переходный период, необходимо было время для освоения нового стиля жизни и деятельности. В результате, хотя некоторые учреждения последипломного образования выжили и успешно работают в новых условиях, значительную часть сети отраслевых институтов повышения квалификации, учебно-курсовых комбинатов, производственно-технических курсов и т.п. мы потеряли. Их предстоит возродить, но уже на качественно

иной основе – очевидно, в не бюджетной сфере должна быть создана независимая ни от отраслевых министерств, ни от конкретных предприятий сеть учреждений последипломного образования.

Сегодня речь идет о том, кто займет этот огромный почти пустующий ряд последипломного образования на рынке профессиональных образовательных услуг? Сюда же входит профессиональная подготовка безработного населения. Сюда же входит и неформальное образование и самообразование взрослых.

Здесь возможны два варианта, которые могут развиваться параллельно. Во-первых образовательные программы последипломного образования могут реализовываться в учреждениях базового профессионального образования – профессиональных училищах, колледжах, университетах и т.д. за счет создания в них специализированных факультетов, отделений, курсов и т.п.

Второй вариант – это сохранение, создание новых и дальнейшее развитие специализированных учреждений последипломного образования – как государственных, причем находящихся в структуре различных государственных ведомств – образовательных, служб занятости населения (так называемые учебные центры служб занятости – республиканские, областные, районные и т.д.), служб социальной защиты и т.д., так и негосударственных.

В любом случае учреждения последипломного образования будут иметь, очевидно, интегративный характер, осуществляя большое многообразие образовательных программ хотя бы для того, чтобы обеспечить свою устойчивость в новых социально-экономических условиях, а также относительную стабильность своих кадров, создавая им возможность получения более или менее сносной заработной платы.

Но главная беда на сегодняшний день заключается в том, что для федеральных министерств и ведомств проблемы профессиональной подготовки и переподготовки кадров в условиях производства как бы не существует. Эти ведомства упорно не хотят ею заниматься. Автор неоднократно обращался и устно, и письменно, и к министрам, и к другим руководителям

работникам этих ведомств. Все вроде бы соглашаются, что этим надо заниматься, но по-прежнему ничего не делается. А ведь для эффективной работы экономики участникам производства необходимо учиться и переучиваться всю жизнь – принцип непрерывного образования, иначе говоря, образования в течение всей жизни. Но если средняя продолжительность жизни в России на сегодняшний день составляет, грубо говоря 65 лет, а Минобрнаука, другие органы управления образованием занимаются только учебными заведениями для молодежи – от 3 до примерно 22 лет – возраста окончания ВУЗа, – то все остальные годы, а это около 70 % продолжительности жизни людей их образование остается по сути, «беспризорным»!

Но чтобы российская экономика была бы хоть как-то конкурентно способной на мировых рынках – а ведь это, пожалуй, на сегодня главное условие национальной безопасности страны – все работающее население необходимо постоянно учить и переучивать – ведь производственные технологии меняются, развиваются, обновляются стремительно.

Таким образом, подводя итог сказанному, национальная безопасность страны в значительной мере зависит от эффективности профессионального образования. Но наша система профессионального образования серьезно больна – к старым нерешенным проблемам наслаиваются все новые и новые. Эти проблемы хорошо понимают в большинстве своем руководители и работники профессиональных образовательных учреждений. Но, к сожалению, не понимают или не хотят понимать работники государственного аппарата, которые увлеклись «красивыми» модными новациями: двенадцатилеткой, профильной школой, ЕГЭ, университетскими комплексами и т.п. Ситуация сходна той, когда дом горит, а маляры продолжают красить стены.

ЧТО ТАКОЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ СЕТЬ?

Стремительные изменения экономических и социальных отношений в обществе требуют от работников сферы обра-

зования переосмысления многих сложившихся понятий и стереотипов, в том числе и таких, над которыми мы зачастую даже не задумываемся, а воспринимаем и используем их автоматически. К их числу можно отнести, в частности, и такое понятие как сети образовательных учреждений. Рассмотрим два возможных подхода: один – традиционный и по сути устаревший, другой – тот, который назревает в новых социально-экономических условиях.

Традиционный подход. В годы советской власти учебные заведения профессионального образования – ПТУ и техникумы строились отраслевыми министерствами и ведомствами в первую очередь при крупных предприятиях – заводах, фабриках, стройках. Обеспечивать кадрами рабочих и специалистов эти предприятия и были призваны профессиональные образовательные учреждения. А учащиеся в них набирались зачастую из самых различных территорий страны. В административно-командной системе финансирование профессиональных учебных заведений осуществлялось в этой же логике: техникумы получали средства напрямую от отраслевых министерств, которым эти средства выделялись Минфином (за исключением педагогических училищ и медицинских училищ, которые всегда финансировались регионами). Профтехучилища финансировались тем же Минфином, но по более «длинной» цепочке: средства выделялись Госпрофобрам союзных республик, те перечисляли их в региональные – республиканские, краевые, областные управления профессионально-технического образования, а уже оттуда они поступали в каждое конкретное училище. Традиционно складывалось понятие региональной сети профессиональных образовательных учреждений. При этом под регионом подразумевались республики, края, области – т.е. субъекты Российской Федерации в нынешнем понимании. На этом строилась структура управления в среднем профессиональном образовании – отраслевая (союзных министерств); в профессионально-техническом образовании – региональная – республиканские, краевые, областные управления профессионального образования, впоследствии объединенные во многих случаях с региональ-

ными органами управления другими ветвями народного образования.

Такие структуры управления соответствовали всей логике командно-административной системы. Хотя, конечно, и тогда уже невольно возникал естественный вопрос – а почему структуры управления профессионально-техническим (начальным профессиональным) образованием и средним специальным (средним профессиональным) образованием разные: в первом случае – региональная, во втором – отраслевая. Аналогично естественно, выстраивалась и инфраструктура профессионального образования – те организации, которые сегодня принято называть «ресурсными центрами»: учебно-методические кабинеты (научно-методические центры), организации по снабжению учебных заведений учебниками, материалами, оборудованием и т.п. Этот традиционный подход действует по инерции и сегодня практически без изменений.

Попробуем взглянуть на проблемы размещения сетей учреждений базового профессионального образования и, соответственно, структуры управления профессиональными образовательными учреждениями в иной логике, с современных позиций. Рассмотрим эти проблемы с точки зрения общественно-экономических потребностей в условиях развития рыночной экономики и потребностей каждой личности – ребенка, подростка, юноши, девушки, взрослого населения в получении необходимых образовательных услуг в условиях гуманизации образования и всего общества в целом.

Давайте зададимся вопросом – а где, в каких географических масштабах складываются ныне, в условиях низкой территориальной мобильности населения, рынки труда и рынки образовательных услуг? Имеют ли связь, допустим, рынки труда и образовательных услуг в городе Норильске и в городе Красноярске – краевом центре? Вряд ли. Между этими городами тысячи километров. А орган управления профессиональным образованием находится только в краевом центре; соответственно, все ресурсные центры там же.

Или более «близкий» пример – г. Елец Липецкой области и г. Липецк. Расстояние между ними около ста километ-

ров – люди из одного города в другой каждый день на учебу и работу, естественно, ездить не будут. Соответственно, профессиональные образовательные учреждения Ельца и Липецка, по сути, конкурентами не являются. Возникает понятие *территориальных рынков: и рынков труда и образовательных услуг*. Границы этих рынков определяются территориальной, транспортной допустимостью: для работающего населения – предприятий; для учащихся, студентов – образовательных учреждений.

Территориальные рынки и, соответственно, территориальные сети образовательных учреждений, естественно, могут иметь разные масштабы: Москва, Санкт-Петербург – это целиком субъекты Федерации, в других случаях – это отдельные города, в третьих – районы, а то и сельские округа – «сельсоветы». Т.е. размеры территориальных рынков могут иметь разные географические размеры, разное количество населения и т.д. и определяются лишь одним фактором – транспортной доступностью.

А вот над этим фактором раньше и не задумывались, или почти не задумывались. Так, как уже говорилось выше, автор когда-то в восьмидесятые годы изучал деятельность профтехучилищ г. Жданова (ныне это г. Мариуполь, Украина). В городе было пять профтехучилищ, все – новейшие комплексы. Но город раскинут на огромной территории, а все пять были построены в одном микрорайоне, да и то отдаленном, что было крайне неудобно и для учащихся, и для базовых предприятий именно из-за проблемы транспортной доступности.

Ведь тогда было важно лишь отчитаться: в Донецкой области введены в строй пять новых профтехучилищ! Поэтому и сегодня мы имеем весьма нерациональное распределение сетей профессиональных образовательных учреждений.

Нередко мы сегодня сталкиваемся с ситуацией, когда в одном и том же субъекте Федерации – республике, крае, области – в одних городах имеется избыток профессиональных образовательных учреждений, в других не имеется ни одного. Или же в каком-либо городе имеется только один техникум или одно ПТУ. То есть можно получить среднее

профессиональное образование, но нельзя получить начальное. И наоборот. Здесь стоит привести такой показательный пример. В США принят закон, согласно которому если хоть одному студенту приходится тратить на дорогу до ближайшего колледжа более 30 минут, то в этой местности правительство обязано построить новый колледж! Не пора ли и нам задуматься над этим вопросом? Для начала создавать, в частности, филиалы профучилищ, техникумов, профессиональных лицеев и колледжей в тех территориях, где нет профессиональных образовательных учреждений, где они недоступны для молодежи и взрослого населения.

Поэтому понятие «территориальной сети», вопросы ее оптимальности должны стать приоритетными в деле организации профессионального образования. И, естественно, следует переходить от сегодняшней трехуровневой структуры управления профессиональным образованием (уровень федеральный, региональный и уровень профессионального образовательного учреждения) на четырехуровневую: федеральный, региональный, территориальный уровень, уровень учебного заведения. Причем, очевидно основным звеном должен стать именно территориальный уровень.

Отдельные примеры создания территориальных органов управления профессиональным образованием в сравнительно недавней истории были. Так, в г. Магнитогорске был в 80-х гг. филиал Челябинского областного управления профтехобразования с небольшим штатом во главе с заместителем начальника управления и с филиалом учебно-методического кабинета. Несколько лет тому назад в г. Орске Оренбургской области было создано городское управление профессионального образования. Но просуществовало оно недолго – его довольно быстро упразднили из-за «ревности» областных властей.

Создание территориального уровня управления профессиональным образованием будет, естественно, делом не простым. Здесь возможны, очевидно, два подхода. Подход первый – «традиционно бюрократический» – создание территориальных органов управления образованием. Но это трудно будет реализовать, т.к. потребует, во-первых,

увеличения штатов чиновников. Во-вторых, это встретит, очевидно, яростное сопротивление и «сверху» и «снизу» – и со стороны региональных органов управления, и со стороны профессиональных образовательных учреждений., которым, естественно, не понравится еще один управленческий орган. В-третьих, современному профессиональному образованию необходима и мощная развитая инфраструктура – ресурсные центры: маркетинговые, информационные, научно-методические, социально-психологические и другие. И именно на территориальном уровне. А создавать такие службы на бюджетной основе сегодня практически нереально.

Подход второй – более современный и перспективный – объединение разрозненных профессиональных учебных заведений в мощные крупные профессиональные образовательные комплексы. По аналогии, к примеру, с английскими, американскими колледжами. Дело в том, что наши учреждения базового профессионального образования традиционно малочисленны. Средний контингент профессионального училища – 300–500 студентов. Средний контингент техникума несколько больше – 700–1000 студентов. А в таких маленьких учебных заведениях создавать самостоятельные службы инфраструктуры крайне сложно из-за ограниченности их ресурсов.

Английская, американская же модель: средний колледж – 15–25 тыс. студентов, организованных именно по территориальному признаку. И они так и называются. Например, Колледж Восточного Суррея (Суррей – одно из 55 графств Англии). Причем, эти крупные колледжи имеют множество так называемых «кампусов» – разбросанных по всей охватываемой территории профессиональных образовательных структур, которые по численности студентов и соответствуют примерно нашим обычным учреждениям начального и среднего профессионального образования.

Имеются подобные аналоги уже и у нас в России. Так, в г. Георгиевске Ставропольского края пять учреждений начального и среднего профессионального образования добровольно объединились в колледж «Интеграл» с сохранением прав юридического лица каждого из них.

Наверное, возможны и другие способы построения территориальных сетей учреждений базового профессионального образования и соответствующих структур управления ими. Но путь этот будет непрост, препятствий много. Это и психологическая неготовность большинства работников профессионального образования на всех уровнях иерархии, и традиционная наша организационная неразбериха, и многие другие факторы. В том числе и далеко не в последнюю очередь – вопросы бюджетного финансирования. Пока учреждения базового профессионального образования находятся на федеральном или, в других случаях – на региональном финансировании, они получают хоть небольшие, но более или менее устойчивые средства. Если же финансирование передать на территориальные бюджеты, то это может оказаться катастрофой для всей системы базового профессионального образования.

Но так или иначе проблема оптимизации территориальных сетей учреждений базового профессионального образования уже громко стучится в дверь. И решать ее надо.

ССУЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Взяться за перо автора заставили некоторые опасные тенденции в развитии учреждений среднего профессионального образования в новых социально-экономических условиях. Эти тенденции складываются на фоне диалектического единства двух противоположных процессов: с одной стороны, зарождением и стремительным развитием острейшей конкурентной борьбы образовательных учреждений всех типов, уровней и форм на региональных рынках образовательных услуг. С другой стороны, развитием объективно необходимой интеграции средних профессиональных образовательных учреждений с общеобразовательными школами, профессиональными училищами и лицеями, ВУЗами в построении предметных образовательных программ.

Начнем с первого – конкуренции. Если раньше, в условиях планового хозяйства, основной задачей профессиональных учебных заведений было выполнение планов приема, выпуска и распределения обучаемых, а директор учебного заведения выступал бы в роли «передаточного звена» в выполнении решений директивных органов, то теперь ситуация в корне изменилась. Успешность деятельности техникума, колледжа и, соответственно, его финансовое благополучие (или неблагополучие) теперь определяется количеством студентов, слушателей, курсантов и т.д., пришедших на обучение, количеством и разнообразием видов, уровней и т.п. образовательных услуг, реализуемых в данном образовательном учреждении. Соответственно, принципиально поменялась роль директора учебного заведения – теперь это руководитель самостоятельной образовательной «фирмы». И на нем лежит полная ответственность за развитие и процветание этой «фирмы», или наоборот – за стагнацию и неизбежное ее умирание.

К великому сожалению, далеко не все руководители техникумов, училищ, колледжей это осознают. Положение средних профессиональных образовательных учреждений резко расслоилось, дифференцировалось: одни, где руководители ориентируются по старинке только на получение бюджетных ассигнований федеральных или региональных ведомств, которых становится все меньше и меньше, медленно хиреют и, по сути, обречены на вымирание. Другие, сориентировавшись на рынок образовательных услуг, на конкурентную борьбу, стремительно развивают свою деятельность, осваивая все новые и новые «плацдармы» образовательных услуг и получая финансирование не только из образовательных бюджетов, но и из федеральных, региональных и муниципальных бюджетов служб занятости населения, социальной защиты, ведомств по делам молодежи, силовых ведомств и т.д., а также получая финансирование от предприятий и граждан за предоставление им самых разнообразных образовательных услуг. Вплоть до того, что, насколько автору известно, у некоторых наиболее преуспевших колледжей и техникумов ассигнования, получаемые от образовательного бюджета, составляют уже менее 20% их

суммарного дохода. В этих учебных заведениях приобретается новейшее оборудование, дорогая мебель, преподаватели получают двойную, а то и тройную зарплату (правда, при этом им приходится работать куда более интенсивно, чем раньше) и т.д.

Часто можно слышать недовольные возгласы – устные и письменные – некоторых руководителей техникумов и колледжей: «Почему профессиональные лицеи стали выдавать дипломы о среднем профессиональном образовании – запретить!» «Почему соседний колледж открыл подготовку по тем же специальностям, что и в моем техникуме – запретить!» и т.д. Но ведь время запретов ушло безвозвратно – сегодня никому ничего не запретишь. Даже прямые директивные запреты в условиях России ни к чему не приводят – если есть спрос на ту или иную образовательную услугу, расторопный руководитель образовательного учреждения всегда найдет десятки вариантов – как обойти подобный запрет на вполне законных основаниях. В новых условиях любой руководитель образовательного учреждения должен обратиться на себя:

– если соседний лицей начал подготовку по программам среднего профессионального образования и молодежь пошла учиться туда, а не в мой техникум – это моя вина, моя упущенная выгода, упущенная выгода моего техникума. Значит, в соседнем лицее лучше поставлена реклама, лучше организован маркетинг, или там выше качество образования, или специальности там более перспективные, чем у меня;

– если по соседству открылись коммерческие компьютерные курсы или курсы иностранных языков и окрестная молодежь и взрослое население пошли учиться туда, а не в мой техникум – это моя упущенная выгода, а также, упущенная выгода педагогического коллектива, за который я отвечаю и который на этом мог бы иметь дополнительные заработки;

– если в соседней общеобразовательной школе открылись курсы по обучению вождению автомобиля, а я такие курсы не создал – это моя упущенная выгода;

– если завод заказал переподготовку и переаттестацию, к примеру, сварщиков не моему техникуму, а соседнему профессиональному училищу – это моя упущенная выгода;

– и так далее.

Но это варианты только прямой конкуренции. Наряду с этим есть и механизмы косвенной конкуренции:

– если выпускник 9 класса остался продолжать образование в своей школе, а не пришел ко мне в техникум – это моя упущенная выгода;

– если выпускники полной средней школы поступил в ВУЗ, а не пришли ко мне в техникум – это моя упущенная выгода;

– если юноша, девушка уехали учиться в другой город, а не пришли ко мне в техникум – это моя упущенная выгода.

– и так далее.

Таким образом, все образовательные учреждения находятся в состоянии конкурентной борьбы. Естественно, эта борьба должна вестись в рамках, что называется, правового поля, с соблюдением этических норм. Но эта борьба в корне меняет положение любого образовательного учреждения в образовательном пространстве и в корне меняет роль руководителей образовательных учреждений.

С другой стороны – противоположный процесс – интеграция образовательного пространства, построение системы непрерывного образования – как общего, так и профессионального, что требует объединения усилий образовательных учреждений. В частности техникумов и колледжей со школами, профессиональными училищами и лицеями, с ВУЗами. Причем, учитывая все возрастающее стремление молодежи к получению высшего образования (а это объективная общемировая тенденция), то особенно актуальным становится проблема интеграции ССУЗов с ВУЗами.

Естественно, возникает вопрос – если все больше молодежи будет стремиться получить высшее образование, то не потеряют ли свое значение учреждения начального и среднего профессионального образования? Как раз наоборот! Как показывает анализ развития профессиональных образовательных систем во всем мире, тенденция такова, что всего лишь небольшая доля молодежи поступает сразу в университет после окончания общеобразовательной школы. И эта доля год от года становится меньше – дело в том,

что учиться в университете и в экономически благополучных странах слишком дорого – даже если высшее образование бесплатное, расходы на жилье, учебники, питание под силу далеко не каждому студенту. Все чаще реализуется иной путь – молодежь последовательно осваивает ступени, проводя аналогию с нашими стандартами, начального, среднего профессионального образования, совмещая, как правило, учебу с работой, а затем, по их завершении, поступают на 1–2 года в университет, чтобы завершить свое образование, получить диплом университета. Эти же тенденции начинают проявляться и у нас в России.

Но, как всегда у нас бывает, при этом появляются нередко самые неожиданные «эксперименты». Есть две философские категории «содержание» и «форма». Как учит диалектика, ведущим является содержание. А форма – это то, что организует содержание. Казалось бы, решаться проблема интеграции среднего и высшего профессионального образования должна, в первую очередь, выстраиванием преемственного содержания образовательных программ среднего и высшего профессионального образования. А потом уже, на этой содержательной основе, приступать к решению организационных вопросов – какого рода договоры должен заключить ССУЗ с ВУЗами, на каких условиях абитуриенты будут поступать в ССУЗ, на каких условиях будут переводиться в ВУЗ и т.д.

Однако, так происходит далеко не всегда. Под флагом широко развернувшейся компании интеграции ССУЗов с ВУЗами, активно, к тому же, поддреживаемой чиновными кругами, ряд техникумов, колледжей влились в те или иные ВУЗы, как их подразделения, потеряв право юридического лица. Причем, даже есть случаи, когда техникум и ВУЗ не имели при этом ничего общего в содержательном плане, поскольку профили их специальностей были совершенно разнородны! А каковы же в этом случае перспективы?! Для ВУЗов такой вариант очень выгоден – можно бесплатно получить хорошую дополнительную учебно-материальную базу. А через некоторое время то, что было раньше техникумом, прикрывать, людей уволить. Полученную же базу можно сдавать

в аренду. Или на этих площадях обучать так называемые «коммерческие группы». Да и с позиций чиновников нашего, с позволения сказать, «государства» есть возможность «сэкономить» государственные средства на образование: после такой «интеграции» сразу возникает вопрос – а зачем нужен такой монстр? Если это ВУЗ, то пусть занимается своим делом – готовит специалистов с высшим образованием. А среднее профессиональное – прикрыть!

Другой вариант «интеграции», тоже получивший уже распространение – когда техникум, колледж, сохраняя свой юридический статус, фактически почти весь свой контингент передают ВУЗам, теряя при этом свое лицо, свою основную функцию – подготовку специалистов со средним профессиональным образованием.

Фактически, так ошибочно понимаемая «интеграция» – это опасность гибели всей системы среднего профессионального образования как мощной и эффективной подсистемы всего народного образования России. Причем это вина, а может быть беда в первую очередь руководителей ССУЗов, многие из которых имеют пенсионный или предпенсионный возраст, и у которых нет уже сил маневрировать в современных сложных условиях, выдерживать конкурентную борьбу, противостоять чиновному давлению и у которых возникает желание «отдаться» какому-либо более сильному партнеру. Очень опасная тенденция!

ОТ РЕЖИМА СОХРАНЕНИЯ К РЕЖИМУ САМОРАЗВИТИЯ

За последние десять лет, с начала рыночных преобразований в России, многие профессиональные училища и лицеи, техникумы и колледжи доказали свою эффективность и жизнеспособность, перешли на подготовку рабочих и специалистов широкого профиля, освоили обучение по новым рыночным специальностям, превратились в многоуровневые, многопрофильные и многофункциональные образова-

тельные комплексы. Вместе с тем прошедшие десять лет для системы базового профессионального образования характеризуются тем, что она жила и работала в режиме самосохранения как традиционной централизованной унитарной государственной системы.

Наверное, на том этапе это было оправдано: в условиях коренной ломки и стагнации всей экономики система базового профессионального образования должна была сохраняться как государственная бюджетная отрасль. Но сегодня экономика стала сравнительно быстро развиваться. И в условиях рынка перед системой базового профессионального образования встает множество вопросов принципиального характера, которые можно объединить в одну проблему – **должна ли она оставаться целиком государственной образовательной системой? Не пора ли уже приступить в определенных рамках к разгосударствлению профессиональных образовательных учреждений?**

При этом автор не имеет в виду приватизацию учебных заведений. Вовсе нет! Проблему разгосударствления следует понимать, очевидно, гораздо шире.

Под разгосударствлением вообще понимается уменьшение функций, снижение роли государства в управлении экономическими объектами при одновременной передаче ряда полномочий государственных органов экономическим субъектам, развитию предпринимательства, замены вертикальных связей горизонтальными (см. *Б.А. Райзберг* и др. Современный экономический словарь. – М.: ИНФРА-М. 1997. С. 267). Вот об этих вопросах применительно к профессиональному образованию автор и призывает уважаемого читателя вместе поразмыслить.

Из мировой практики известно, что любые государственные структуры, в том числе и образовательные, консервативны, малоподвижны. Они приучены получать деньги от государства, не заботясь об эффективности их использования. Ведь при нынешнем так называемом «затратном» финансировании профессиональных учебных заведений средства зачастую расходуются в первую очередь на сохранение педагогического коллектива, учебно-материальной базы, на коммунальные рас-

ходы – т.е. на сохранение учебного заведения как такового. А сколько оно подготовит специалистов, по каким специальностям, какого качества будет полученное ими образование, как эти специалисты будут востребованы на рынке труда – эти показатели становятся как бы «вторичными» для государственного учебного заведения. Приведем два примера.

Пример первый. В настоящее время в целом по России около 50% профессиональной переподготовки безработных осуществляется в учреждениях начального профессионального образования. В том числе всего 20% в профессиональных училищах и лицеях и 30% в учебно-курсовых и учебно-производственных комбинатах. В чем же дело?

А дело в том, что переподготовка безработных осуществляется теперь на конкурсной основе. И конкурсы, по сути дела – конкурентную борьбу – государственные профессиональные училища и лицеи не выдерживают – их контингент «перехватывают» УКК и УПК, которые государством около десяти лет тому назад были «брошены на произвол судьбы», и тех из них, которые смогли выжить и стать полностью самостоятельными, научились работать с меньшими затратами и/или более качественно.

Пример второй. Автор недавно побывал на Украине. Там в последние годы появилось много негосударственных так называемых «профессиональных школ». И эти профессиональные школы стремительно развиваются, побеждая в конкурентной борьбе обычные государственные профтехучилища. Предприятия стали возрождаться, им нужны кадры. За подготовку кадров предприятия готовы платить. Но они требуют качества образования, чего государственные ПТУ обеспечить с точки зрения предприятий не могут: предприятия поручают подготовку кадров негосударственным профессиональным школам. Вплоть до того, что бывшие колхозы, которые теперь именуются ООО, ОАО и т.д. и т.п. оплачивают подготовку механизаторов, доярок и т.д. в негосударственных профессиональных школах вместо того, чтобы воспользоваться «бесплатными» для них выпускниками государственных ПТУ. А ведь, очевидно, аналогичная ситуация начнет в ближайшее время развиваться и в России.

Эти приведенные два примера являются грозными симптомами для учреждений базового профессионального образования. Они говорят о том, что устройство этой образовательной системы пора менять.

Следующий аспект деятельности государственных профессиональных образовательных учреждений связан с нашим традиционным российским «нищенским» менталитетом. Ведь по сути дела последние годы наши ПУ, лицеи, техникумы, колледжи считали одной из главных, а может быть и самой главной задачей сохранить учебно-материальную базу – здания, сооружения, технологическое оборудование. Недавно в одном учебном заведении (не будем называть в каком, чтобы не обижать коллег) автору с гордостью показывали 15 действующих станков с ЧПУ: безнадежно устаревших! Сейчас такие станки уже нигде не применяются и учить учащихся работать на них бессмысленно. Пора перестать судорожно цепляться за устаревшую учебно-материальную базу.

Ситуация сродни историческому примеру, ставшему классическим: в ходе Второй мировой войны одинаково пострадала и экономика Германии и экономика Советского Союза. Советский Союз в порядке репарации вывозил из Германии и устанавливал на своих заводах оставшиеся там после бомбежек станки, другое немецкое технологическое оборудование, к концу войны и так в значительной мере морально устаревшее, обрекая тем самым на десятилетия свою экономику на использование устаревших технологий. А ФРГ начинала свою экономику практически «с нуля», беря кредиты и устанавливая новейшее и самое передовое по тем временам оборудование – это и был один из секретов «немецкого чуда».

Так что не пора ли поменять систему ценностей профессиональных учебных заведений? Рассмотрим три составляющие образовательного процесса: педагогические кадры, научно-методическое обеспечение, учебно-материальная база. Первые две составляющих – это интеллектуальный потенциал образовательного учреждения, третья – материально-технический потенциал. В современном мире, в от-

личие от предшествующих исторических периодов, интеллектуальный потенциал стоит дороже и накапливается, развивается труднее, чем материально-технический. Пора это осознать!

Недавно один коллега рассказал автору такую историю. Ему надо было в здании своего института сделать евроремонт. Он обратился во все профессиональные училища города, где готовятся строители-отделочники. Там по-прежнему готовят маляров, штукатуров, плиточников и т.д. – учебно-материальная база для обучения имеется. Но ни учащиеся, ни мастера производственного обучения не владеют современными технологиями отделочных работ: не умеют клеить стеклообои, работать с ПВХ, с современными красками и лаками, которые требуют применения соответствующих современных кистей и т.д. и т.п. Тогда спрашивается: зачем же эти профучилища готовят таких маляров? Ведь через пять лет «обычного» ремонта не будет! Все будут делать евроремонт. Таким образом, интеллектуальный потенциал этих профессиональных учебных заведений (квалификация педагогических кадров и научно-методическое обеспечение) безнадежно устарел!

Далее, материально-технический потенциал и учебно-материальная база разделяются на две части: здания, сооружения и учебное, технологическое оборудование. Так вот, в современных условиях оборудование, как правило, значительно дороже стоимости зданий. Так, один современный компьютер и то неполной комплектации стоит столько же, сколько стоит строительство 10 кв. м площадей. Кроме того, весь Мир сегодня идет по пути резкого удешевления строительства, перевода зданий на автономное снабжение теплом, водой и т.д.

Развивающиеся негосударственные образовательные структуры эту новую логику, новую систему ценностей воспринимают быстрее и лучше, чем наши государственные училища, лицеи, техникумы, колледжи.

Теперь рассмотрим вопросы финансирования профессиональных учебных заведений. До сих пор здесь действует, как и в других бюджетных отраслях, затратная система фи-

нансирования – так называемое «финансирование от достигнутого» – в текущем году учебное заведение получает средств из бюджета столько же, сколько получало в прошлом году. Может быть с небольшим увеличением. Но независимо от того, насколько эффективно были потрачены эти средства! Система чудовищно неразумная.

Поэтому остро стоит вопрос о переводе бюджетного финансирования профессионального образования на так называемое нормативное подушевое финансирование каждого учащегося. Очевидно, в зависимости от степени сложности получаемой специальности, ее необходимого ресурсного обеспечения. Нормативное финансирование записано в Законе РФ об образовании еще в 1992 г. Но вводить этот механизм не торопятся. В нем не заинтересованы ни учебные заведения – тогда за полученные деньги надо будет отчитываться числом выпускников и качеством образования, ни чиновные структуры – тогда они теряют значительную часть своих властных полномочий.

Более того, из мировой практики известно, что бюджетные средства надо давать не производителю услуг – в нашем случае это учебные заведения, а их потребителю – учащемуся. Принцип: «Деньги должны следовать за учеником». Тогда учебные заведения будут заинтересованы в учащемся, будут дорожить им. Таким образом, на повестке дня остро стоит вопрос о ваучерном финансировании профессионального образования. Сегодня этот механизм всячески критикуют и учебные заведения, и органы управления образованием. Но мотивы этой критики вполне понятны – они все те же.

Но разница между затратным и нормативным финансированием принципиальная. Рассмотрим следующие простые схемы. Сейчас государственный аппарат собирает средства в виде налогов со всех экономических субъектов: предприятий, фирм, учреждений, а также со всех трудящихся, которые платят налоги. Часть этих средств государство направляет на финансирование государственных профессиональных учебных заведений как бы на их сохранение, поддержание, что по сути и является основной целью финан-

сирования. А должно быть, очевидно, иначе: государственный аппарат деньги налогоплательщика должен направлять учащемуся – для его профессиональной социализации. А учащийся по своему выбору отдает их тому или иному образовательному учреждению – государственному или негосударственному – без разницы. В этом случае профессиональные учебные заведения *перестают быть целью бюджетного финансирования, а становятся средствами профессионального образования.*

Теперь зададимся еще серией вопросов, связанных с финансированием профессионального образования:

– почему федеральный бюджет должен финансировать обучение по всем специальностям «скопом». Зачем надо посылать из Москвы деньги на обучение, к примеру, продавцов? Парикмахеров? Так делалось раньше. Так делается сейчас. Но не будет ли более разумным разделить все специальности на три класса, группы: федерального ведения, регионального ведения, муниципального ведения. На федеральном бюджете оставить специальности, определяющие национальную безопасность страны: транспорт, связь, энергетика, оборонный комплекс, сельское хозяйство, металлургия и т.п. Перевести на региональный бюджет подготовку по специальностям, определяющим развитие экономики и социальной сферы регионов. На муниципальный бюджет передать специальности торговли, общественного питания, бытового обслуживания, жилищно-коммунального хозяйства и т.п. Причем, здесь речь идет не о финансировании учебных заведений, иначе образование опять же останется затратным, а именно о финансировании образовательных программ. К примеру, федеральное министерство объявляет конкурс на подготовку в конкретном городе конкретной специальности – и разные профессиональные общеобразовательные учреждения участвуют в этом конкурсе. Побеждает сильнейший, кто готов обеспечить нужное качество образования;

– почему государство должно финансировать обучение по ненужным для общества, экономики, социальной сферы специальностям? За последние годы было подготовлено ог-

ромное количество юристов, экономистов, менеджеров и т.д., которые не могут теперь найти себе работу. В то же время практически была прекращена подготовка кадров для индустрии, для сельского хозяйства. Сейчас экономика стала возрождаться, нужны кадры – а учреждения базового профессионального образования их не готовили 10 лет. Наверное, вполне резонно поставить вопрос о том, что бесплатно молодежь может получать специальности лишь по необходимым федерации, регионам, районам и т.п. специальностям. А по всем остальным специальностям, чтобы не нарушать права молодежи на образование, не нарушать принцип свободы выбора профессии, обучение вести на платной основе, или по механизму возвращаемого образовательного кредита;

– почему школьнику его общее образование финансируется из муниципального бюджета, а общеобразовательная подготовка учащегося ПУ или студента техникума финансируется из федерального или регионального бюджета? Ведь средняя общеобразовательная школа, профессиональное училище, техникум – это по международной классификации один тип учебного заведения – среднее учебное заведение. И различаются они лишь наличием профессиональной подготовки того или иного уровня или отсутствием таковой. Или другой вопрос – почему социальное обеспечение сирот в профессиональных учебных заведениях осуществляется из образовательного бюджета, а не из бюджетов органов социальной защиты? А ведь это существенно удорожает расходы на обучение. Или почему бесплатное питание (там, где оно сохранилось) распространяется на всех учащихся учреждений начального профессионального образования и кому оно необходимо, и кому в этом нет необходимости, но вовсе не распространяется на студентов техникумов и ВУЗов, в том числе и на тех, кто в этом действительно нуждается? И почему бесплатное питание опять же ложится бременем на образовательный бюджет, а не на бюджеты органов социальной защиты?

Таких вопросов можно задавать множество. И все они требуют своего решения.

Теперь поговорим о том, с чего мы начали – о разгосударствлении. Как правило, когда говорят о разгосударствлении тех или иных структур, подразумевается, в первую очередь, изменение собственника. Но дело не в этом. Более того, профессиональные учебные заведения, для того, чтобы избежать их «прихватизации» целесообразно оставить в прежних формах собственности – либо федеральных, либо региональных. Или пойти по пути опять же в целях избежания «прихватизации» создания государственных концернов по типу сложившихся в некоторых регионах учебно-производственных объединений учреждений начального профессионального образования (Красноярский край, Читинская область и т.д.). Или же использовать английскую модель: в Англии собственником учебного заведения является само учебное заведение (обезличено). И таким образом никто: ни директор, ни педагогический коллектив, ни чиновные структуры, ни сторонние юридические и физические лица никак не могут изменить эту форму собственности.

Главная же задача разгосударствления учреждений базового профессионального образования в другом: чтобы они из пассивных получателей бюджетных средств выросли в активных субъектов на рынке образовательных услуг, развили образовательное предпринимательство, самостоятельно выбрали горизонтальные связи с государственными и негосударственными структурами, многочисленными юридическими и физическими лицами и научились самостоятельно зарабатывать деньги, в т.ч. «государственные», обеспечивая необходимое качество образования.

Автор отдает себе отчет, что в данном разделе подняты острые и болезненные для профессиональных образовательных учреждений вопросы. Возможно, их следует решать по-другому, чем здесь предлагается. Но решать их уже пора.

4 ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

О СТРУКТУРЕ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

За последние десятилетия фронт научных исследований в области образования значительно расширился. И относить все эти исследования только к педагогике как науке о воспитании становится все труднее и труднее – эти «штанишки» уже давно маловаты для всего комплекса направлений, по которым осуществляются исследования в этой сфере.

Действительно, классическая педагогика определяется как наука о воспитании в широком смысле – если обратиться к греческим истокам этого понятия, то педагогика в дословном понимании – «детоводство». В течение длительного времени педагогика включала в себя теорию обучения – дидактику, теорию воспитания (в узком смысле) и так называемое школоведение (вопросы организации и управления школами) и распространялась, в основном, на обучение и воспитание детей дошкольного (в меньшей мере) и школьного (главным образом) возраста. Причем, уже тогда вопросы школоведения выпадали из общей логики построения педагогической науки – школоведение выступало как бы «довеском» к педагогике и было неким «инородным телом» для нее.

Но, начиная где-то с 60-х – 70-х гг. XX в. направления педагогических исследований стали стремительно расши-

ряться. Сначала в области профессионально-технического образования (ныне – начальное профессиональное образование) с созданием в 1963 г. Всесоюзного научно-исследовательского института профессионально-технического образования. Затем стали разрастаться исследования по среднему и высшему профессиональному образованию, по производственной педагогике и т.д.

В настоящее время мы имеем множество направлений развития педагогических исследований, которые можно классифицировать по различным основаниям:

Во-первых, исследования по основаниям педагогики: педагогическое науковедение, методология педагогики, логика педагогической науки и т.д.

Во-вторых, разросшееся дерево направлений исследований в общей педагогике: «антропоцентрическая педагогика», «витагенная педагогика», «гендерная педагогика» и т.д. и т.п. – десятки новых «педагогик» вплоть до «педагогики любви».

В-третьих, исследования по ступеням и уровням образования: педагогика дошкольного образования, школьная педагогика, педагогика начального профессионального образования, педагогика среднего профессионального, педагогика высшего профессионального образования, педагогика последипломного образования, производственная педагогика (подготовка, переподготовка и повышение квалификации кадров непосредственно на производстве, что сегодня получило современное название «внутрифирменного обучения персонала»), педагогика незанятого населения, и т.д. вплоть до педагогики научного образования и педагогики научных школ*.

В-четвертых, исследования по отраслевым аспектам педагогики: инженерная педагогика, медицинская педагогика, военная педагогика, педагогика туризма и т.д. Сюда же можно отнести отдельно выделенные в перечне специальностей ВАК направления: физического воспитания и спортивной тренировки; теорию, методику и организацию социально-

* См., например, В.С. Леднев. Научное образование. М., 2002.; О.Ю. Грезнева. Научные школы: педагогический аспект. М., 2003.

культурной деятельности. В этом отраслевом отношении педагогика как наука непосредственно связана буквально со всеми другими науками и всеми профессиональными и не только профессиональными деятельностями людей – по крайней мере, через содержание образования – ведь для освоения любой деятельности, любой профессии необходимо педагогическое обеспечение.

В-пятых, специальные направления педагогики: педагогика сиротства, коррекционная педагогика (тифлопедагогика, сурдопедагогика и т.д.), пенитенциарная (исправительно-трудовая) педагогика и т.д.

В-шестых, это области, смежные с другими отраслями научного знания. В том числе, стремительно оформившаяся в последние годы социальная педагогика. Далее, педагогика всегда была тесно связана с педагогической психологией. Но вполне правомерно поставить вопрос о необходимости исследований по психологической педагогике – это разные науки. Также как, например, физическая химия и химическая физика. Если педагогическая психология изучает закономерности психического развития человека в условиях обучения и воспитания, то психологическая педагогика должна изучать процесс обучения и воспитания с позиций психического развития личности (впервые этот вопрос поднял В.П. Зинченко в брошюре с одноименным названием «Психологическая педагогика»). Аналогично, если педагогика тесно связана с возрастной физиологией, то вполне правомерно поставить вопрос о физиологической педагогике, которая, в частности, будет изучать процесс обучения и воспитания с позиций возрастной сензитивности – присущих определенному возрасту человека оптимальных периодов развития определенных физиологических свойств и качеств человека. Преждевременное или запаздывающее к периоду возрастной сензитивности обучение может быть недостаточно эффективным. Так, известно, что в возрасте около 5 лет дети особенно чувствительны к развитию фонетического слуха, а по прошествии этого периода чувствительность падает. В возрасте 5–6 лет дети наиболее успешно овладевают иностранными языками. В возрасте 10–12 лет

наиболее эффективно происходит сенсомоторное развитие – формирование точности зрительного и кинестетического анализа, развитие точности движений и т.д.

Но это все направления исследований находятся *«внутри здания педагогики»*, хотя и сильно разросшегося.

В то же время многие направления исследований в сфере образования не *«вписываются»* в это здание, поскольку имеют **совершенно другие предметные области**. В частности:

– огромная предметная область, которая пока не имеет названия, и которую пока мы условно назовем объединительным названием **«образовательное средоведение»** или **«образовательное инструментоведение»**. Это специфическая архитектура образовательных учреждений, это теория учебной книги, учебно-наглядных пособий, тренажеров и другие средства обучения, это проблемы информатизации образования и создания учебных программных средств, телекоммуникационных образовательных технологий и т.д.* Образовательное средоведение, во-первых, пока не объединено **общей теоретической базой**, хотя объективная необходимость в ней уже напрашивается. Во-вторых, эта предметная область также требует выделения отдельных научных специальностей. Правда, некоторые возможности здесь есть, хотя, как ни странно, не в педагогических, а в *технических науках*: по специальности 050101 «Инженерная геометрия и компьютерная графика» ученые степени присуждаются как по техническим, так и по *педагогическим наукам*; по специальности 052502 «Документалистика, документоведение, архивоведение» – по техническим, филологическим, историческим и *педагогическим наукам*; по специальности 052503 «Библиотечковедение, библиографоведение и книговедение» – по техническим, филологическим, историческим и *педагогическим наукам*;

* В том числе, характерный пример: по наблюдениям автора в библиотеках средних учебных заведений: школ, общеобразовательных и профессиональных лицеев, профессиональных училищ и колледжей, независимо от статуса этих образовательных учреждений, количество единиц хранения колеблется от 700 до 70 тысяч – различия в 100 раз! А это говорит о полной неупорядоченности образовательного библиотечковедения.

– **методология образования.** До последнего времени как-то негласно подразумевалось, что методология относится лишь только к науке, в частности, к методологии педагогики. Но в последние годы стали разрастаться исследования в области методологии практической деятельности, в том числе методологии практической педагогической деятельности, методологии учебной деятельности, методологии игровой деятельности*. Эти направления уже никак не «вписываются» в здание педагогики;

– **история образования.** История образования и история педагогики – это совсем не одно и то же. История педагогики как история науки охватывает историческое развитие педагогических идей, педагогические взгляды и наследия крупных педагогов-ученых, вошедших в историю. Но помимо этого есть еще история образовательных систем, история организации деятельности школ и других образовательных учреждений, история массовости, доступности образования для населения и т.д. Для уяснения различий приведем такой пример: мы читаем сочинения К.Д. Ушинского. Но великий педагог писал – каким *должно быть* обучение, воспитание и образование. Но каким оно было на самом деле в те времена – это совсем другой вопрос. Точно такие же различия можно провести и в отношении **сравнительной педагогики и сравнительных исследований образовательных систем** различных стран;

– **организация народного образования и управление образованием, теория организации образовательных систем** (территориальных, образовательных комплексов и т.д.). Как уже говорилось выше, школоведение и раньше «выпадало» из общей логики построения педагогики. Сегодня же ежегодно защищаются десятки и сотни кандидатских и докторских диссертаций по авторским моделям школ, гимназий, общеобразовательных и профессиональных лицеев, колледжей, ВУЗов и т.д. В этих диссертациях почти не рас-

* Методология определяется как учение об организации деятельности и включает в себя: особенности той или иной деятельности, принципы организации, формы, методы и средства деятельности, ее временную структуру организации – см., например, книгу автора «Методология образования». М.: ЭГВЕС, 2002.

сма­три­ва­ют­ся во­про­сы обу­че­ния и вос­пи­та­ния – они це­ли­ком по­свя­ще­ны во­про­сам ор­га­ни­за­ции де­ятель­но­сти учей­ных за­ве­де­ний, му­ни­ци­паль­ных и ре­ги­ональ­ных об­ра­зо­ва­тель­ных сис­тем и управ­ле­ния ими. Но за­щи­ща­ют­ся эти дис­сер­та­ции по спе­ци­аль­но­стям «об­щая пе­да­го­гика...» или «те­о­рия и ме­то­дика про­фес­си­ональ­но­го об­ра­зо­ва­ния», хо­тя к этим спе­ци­аль­но­стям та­кие дис­сер­та­ции име­ют ве­сью­ма от­да­лен­ное от­но­ше­ние. Не­воль­но на­пра­ши­ва­ет­ся мы­сль о не­об­хо­ди­мо­сти вве­де­ния от­дель­ной на­уч­ной спе­ци­аль­но­сти – «ор­га­ни­за­ция об­ра­зо­ва­ния, управ­ле­ние об­ра­зо­ва­ни­ем» – по ана­ло­гии с ме­ди­цин­ски­ми на­ука­ми, где на­ря­ду с хи­рур­гией, те­ра­пией и т.п. на­ли­че­ству­ет от­дель­ная спе­ци­аль­ность 14.00.33 – «об­щес­твен­ное здо­ро­вье и здо­ро­во­охране­ние» (рань­ше эта спе­ци­аль­ность на­зы­ва­лась «ор­га­ни­за­ция здо­ро­во­охране­ния»).

Те­перь клас­си­фи­ци­ру­ем дру­гие на­прав­ле­ния ис­сле­до­ва­ний в об­ла­сти те­о­рии об­ра­зо­ва­ния по ос­но­ва­нию *форм об­щес­твен­но­го соз­на­ния*. Как из­вест­но, этих форм де­вят­ь: обы­ден­ное соз­на­ние, язык, мораль, право, по­ли­ти­че­ская иде­о­ло­гия, фи­ло­со­фия, ре­ли­гия, ис­кус­ство, на­ука.

Обы­ден­ное (бы­то­вое, бы­тий­ное) соз­на­ние. Во­про­с о влия­нии об­ра­зо­ва­ния на обы­ден­ное соз­на­ние де­тей, мо­ло­де­жи, а та­же взрос­ло­го на­се­ле­ния да­леко не так прост. Ведь в по­все­днев­ной жи­зни ка­ждый че­ло­век ру­ко­вод­ству­ет­ся, в пер­вую оче­редь, обы­ден­ным соз­на­нием. А ка­кое оно у не­го, кем, ко­гда и как сфор­ми­ро­ва­но – ве­сью­ма важ­ная про­бле­ма. Особенно се­го­дня в но­вых э­ко­но­ми­че­ских, со­ци­аль­ных и куль­тур­ных ус­ло­ви­ях. Об­ра­зо­ва­ние приз­ва­но ис­поль­зо­вать свой по­тен­ци­ал для кон­со­ли­да­ции об­щес­тва, со­хра­не­ния еди­но­го куль­тур­но­го про­стран­ства стра­ны, для пре­одо­ле­ния эт­но­на­ци­ональ­ной на­пря­жен­но­сти и со­ци­аль­ных кон­ф­лик­тов на на­ча­лах при­оритета прав лич­но­сти, рав­но­пра­вия на­ци­ональ­ных куль­тур и раз­лич­ных кон­фес­сий, огра­ни­че­ния со­ци­аль­но­го не­ра­вен­ства.

Язык. Хо­тя в пе­да­го­гике и во всей те­о­рии об­ра­зо­ва­ния ис­поль­зу­ет­ся, как пра­ви­ло, е­с­те­ствен­ный раз­го­вор­ный язык, тем не ме­нее, при­ме­не­ние по­ня­тий­но-тер­ми­но­ло­гиче­

ского аппарата в этих науках требует определенного упорядочения, достижения некоторого единства в использовании и понимании терминов. А это составляет отдельное направление исследований.

Мораль. В современной ситуации резкого обострения обстановки во всем мире выявляется не только многогранность и чрезвычайная сложность, но и малая изученность социологических, психологических, педагогических и других характеристик этических отношений людей, изменяющихся, усложняющихся их взаимоотношений, а также тесно связанная с этим острейшая проблема профилактики этно- и ксенофобии, воспитания толерантности. В частности, современный информационный взрыв кардинально изменил пространство жизни людей, систему отношений, общения. Поток свободной информации – неотсортированной, не управляемой, не ранжированной, поступающей с экранов телевизора, компьютера, из Интернета, печатных СМИ, разнопланового общения со сверстниками и взрослыми подавляет детей, молодых людей оказывает неоднозначное, часто отрицательное воздействие на характер их развития. И задача системы образования – активно вмешаться в эти процессы, для чего необходимо соответствующее научное обеспечение.

Право. Образовательное право как отрасль научного знания, как одно из направлений отраслевого права еще только зарождается, поскольку в былые годы эти вопросы вообще умалчивались. Здесь огромное поле проблем: правовое поле образовательных учреждений различных форм собственности, права обучающихся и работников образования, проблемы учредительства, аттестации и т.д. и т.п.

Политическая идеология. Образовательная политика государства является, очевидно, отдельным направлением исследований. Кроме того, в понятие «образовательная политика» входит не только деятельность государства по организации системы народного образования, но и причастность большого числа общественных структур, таких как политические партии, общественные организации и объединения. Участие общественности в формировании образо-

вательной политики является новейшей тенденцией в мире на современном этапе.

Философия. Философия образования как область исследований общей теоретической проблематики, целей и ценностных оснований образования. В настоящее время ведется широкая полемика – имеет ли философия образования право на существование. Но на сегодняшний день имеется большое количество публикаций по этому направлению, и игнорировать его, очевидно, не следует.

Религия. Понятно, что каждая религия воспитывает человека в определенных направлениях. Так же, как и антирелигия – атеизм. Это направление, очевидно, относится непосредственно к педагогике: православная педагогика, протестантская педагогика, мусульманская педагогика и т. д. В то же время возникает вопрос – а могут ли быть общие основы религиозной педагогики, которые смогут каким-то образом объединить все эти направления исследований? Кроме того, помимо педагогических проблем есть также проблемы организации религиозного образования и т.д.

Искусство. В первую очередь это направление является прерогативой педагогики – проблема художественного воспитания детей, молодежи и всего населения. В последнее время проблема чрезвычайно обострилась в связи с мощнейшими влияниями СМИ, несущими не столько культуру, сколько антикультуру в гигантских масштабах.

Наука. Теория образования, в том числе педагогика занимает несколько особое место в числе других наук в силу того, что, во-первых, содержание образования (включая профессиональное образование по всем отраслям и ступеням) охватывает все без исключения науки. Во-вторых, педагогика вбирает в себя передовые достижения почти всех других наук.

Теперь рассмотрим другое основание классификации исследований по теории образования – *сферы общественной жизни*: экономика, социальная сфера, культура:

Экономика – экономика образования, изучающая специфику образовательной деятельности как важнейшей хо-

зяйственно значимой отрасли духовного производства и нематериального накопления, а также конкретные экономические проблемы развития образовательной сферы и хозяйственной деятельности образовательных субъектов;

Социальная сфера – социология образования, предметной областью которой являются социальные субъекты – участники образовательных процессов как на уровне индивидов, так и на уровне различных социальных групп, их потребности, отношения, а также социальная политика в сфере образования. Проводя опять же аналогию со здравоохранением характерно, что в медицинских науках социология медицины выделена в отдельную специальность (140052), по которой ученые степени присуждаются как по социологическим, так и по медицинским наукам.

Культура – культурология образования, по которой на сегодняшний день мы имеем большое количество работ и публикаций.

Итак, мы рассмотрели направления исследований о влиянии форм общественного сознания, сфер общественной жизни на систему образования. Но *вполне правомерно поставить вопрос и в обратном порядке* – как влияет образование на экономику, на социальную сферу, на культуру, на науку, искусство и т.д. К сожалению, в этих направлениях исследований почти не проводится. А жаль! Вопросы эти отнюдь не праздные. Как отражается развитие образования на экономике страны («образовательная экономика» или «педагогическая экономика»)? Какой должна быть профессионально-квалификационная структура кадров в современной экономике? И если у нас такое хорошее образование – одно из лучших в мире – чем мы нередко друг перед другом хвастаемся – то почему наша экономика совершенно неконкурентоспособна? Или как влияет образование населения на развитие социальной сферы («образовательная социология»)? На развитие культуры («образовательная культурология»)? И так далее. В частности, например, почему российская художественная школа, российская музыкальная школа достигли недостижимых высот в мировом ис-

кусстве, а, к примеру, российская инженерная школа утратила свое былое величие, а экономическая школа вообще никогда не поднималась?

Автор в предыдущих публикациях неоднократно писал о явлении школоцентризма. Очевидно, и в данном случае мы сталкиваемся с этим же явлением: подавляющее большинство исследований в области теории образования направлены «на себя», на развитие самой системы образования. А проблемы – что дает система образования стране, ее экономике, социальной сфере, культуре и т.д. остаются как бы «за кадром».

Таким образом, подводя итог сказанному, можно сделать вывод, что предметная область всего комплекса наук об образовании значительно шире, чем только педагогика. И эта широкая предметная область требует четкого своего обозначения, названия. Можно назвать ее «педагогические науки». Но это не совсем точно – предметная область шире. Точнее будет, очевидно, «Теория образования». Или, например, «эдукология» – этот термин уже используется изредка в российской литературе. Привьется ли какой-то из этих терминов, или какой-либо иной – покажет будущее. Но, думается, уже настало время интегрировать комплекс наук об образовании в единую предметную область*.

О ПРЕДМЕТЕ МЕТОДОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В педагогической науке, да и не только в ней — то же можно сказать и, подчас даже с большим основанием, о физико-математических, технических, медицинских и многих других областях научного знания, — исследователи нередко проявляют удивительную малоосведомленность или вовсе девственную неосведомленность о науке вообще и о мето-

* Предметная область – множество всех предметов, свойства которых и отношения между которыми рассматриваются в научной теории (Советский энциклопедический словарь).

дологии в частности. Нередко бытует предубеждение против методологии, понимаемой весьма упрощенно — как некоторой абстрактной области философии, не имеющей прямого отношения ни к конкретным научным исследованиям, ни к потребностям практики.

Тем более далеки от методологии практические работники вообще и практические работники системы образования в частности: учителя, преподаватели, руководители образовательных учреждений и т.д.

Недостаточный интерес к вопросам методологии объясняется тем обстоятельством, что в самой методологии остается много неясного в вопросах о ее предмете, статусе, функциях и т.д. Эти неясности имеют свои исторические причины. Чтобы понять их суть и происхождение, рассмотрим сначала современное общее определение методологии.

«Методология (от *метод* и *логия*) — учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности» (Советский энциклопедический словарь).

«Методология, система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» (Философский энциклопедический словарь). Эти определения мы, пока условно, возьмем за основу. В том числе с позиций этих определений проанализируем сложившиеся в литературе подходы. Во-первых, методология вообще долгое время рассматривалась лишь как *методология научного исследования* и рассматривалась к тому же *дословно* — лишь как учение о методах исследования: метод и логос — учение. Такое понимание методологии ограничивало ее предмет анализом возможностей методов исследования. Но это понимание методологии имело свои исторические причины: в условиях классового общества, разделения труда на труд умственный и труд физический (по К. Марксу), когда относительно небольшая группа людей «умственного труда» задавала цели деятельности, а остальные трудящиеся «физического труда» должны были эти цели исполнять, реализовывать, сложилась классическая для того времени психологическая схема деятельности: цель — мотив — способ — результат. Цель задавалась человеку как бы «извне» — в школе учителем,

на заводе начальником и т.д.; мотив либо « навязывался» человеку также извне, либо он его должен был сам себе сформировать (например, заработать деньги, чтобы прокормить себя и свою семью). И, таким образом, для большей части людей для свободного проявления своих сил, для творчества оставался только один *способ*: синоним — метод. Отсюда и бытовавшее узкое понимание методологии. Во-вторых, в гуманитарных, в общественных науках, в том числе и в педагогике, в силу недостаточного уровня развития их теоретического аппарата в былые годы, да, в общем-то, и теперь, сложилась тенденция относить как бы к методологии все теоретические построения, находящиеся на более высокой ступени абстракции, чем наиболее распространенные, устоявшиеся обобщения. Так, в педагогике все, что выходило по уровню обобщения за рамки традиционной дидактики, теории воспитания, школоведения и т.д. стали относить к методологии педагогики (грубо говоря, поскольку не знали куда это деть). Например, объект-субъектные отношения в педагогике, категории объективного и субъективного в воспитании, соотношение процесса управления школой и учебно-воспитательного процесса и т.д. В последнее время, образно выражаясь, «это место стало находиться» — стала развиваться новая область педагогики — теоретическая педагогика. Предметом теоретической педагогики должна стать, очевидно, саморефлексия теории педагогики по отношению к самой себе: ее аксиоматика, категориальный строй и структура, ее синтактика, семантика и семиотика, проблема соответствия теории педагогики общим требованиям, предъявляемым к любым теориям (полнота, непротиворечивость и др.), ключевые проблемы, возникающие на историческом пути развития педагогики. Но тем не менее до сих пор зачастую многие авторы относят к методологии то, что к ней не относится.

Теперь проанализируем сложившиеся подходы в определении методологии педагогики. В этой области ведущими работами, рассматривающими всю систему методологии педагогики, являются публикации трех авторов: М.А. Данилова, В.И. Загвязинского и В.В. Краевского. Все они ведут речь лишь о методологии педагогики как науки, а В.И. Загвя-

зинский и В.В. Краевский прямо оговаривают, что они рассматривают только методологию педагогического, дидактического исследования, что, естественно, сужает объект относительно вышеприведенных общих определений методологии. В последних говорится о деятельности вообще, о любой деятельности. Научная же деятельность является лишь одним из специфических видов человеческой деятельности, наряду с искусством, религией и философией. Все остальные виды деятельности человека относятся к практической деятельности, на которую также должно распространяться понятие методологии, в том числе понятие методологии практической педагогической деятельности, о чем мы будем говорить ниже.

Рассмотрим позиции каждого автора по отдельности. Определение методологии педагогики, предложенное М.А. Даниловым (статья «Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований» в журнале «Советская педагогика, 1969, № 5): «Методология педагогики есть система знаний об исходных положениях, об основании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, верно отражающих непрерывно изменяющуюся педагогическую действительность в условиях развивающегося общества». Отдавая должное этому автору за его вклад в развитие педагогики, ведь его работы были одними из первых по методологии педагогики, — до этого считалось, что методологией вообще и методологией педагогики в частности является лишь марксистско-ленинская философия — тем не менее в данном определении мы сразу сталкиваемся с двумя проблемами.

Во-первых, в нем наличествует как бы два предмета, чего в одном учении быть не должно: 1) система знаний о педагогической теории; 2) принципы подхода и способы добывания знаний.

Во-вторых, структура деятельности исследователя значительно шире, чем только «принципы подхода и способы добывания знаний». Более близко к современным определениям методологии определение, даваемое В.И. Загвязинским в книге «Методология и методика дидактического ис-

следования» (М., 1982): « Педагогическая методология — это учение об исходных (ключевых) положениях, структуре, функциях и методах научно-педагогического исследования». Но тут же он пишет: «Методология педагогики это учение о педагогическом знании и о процессе его добывания (опять та же раздвоенность предмета — *А.Н.*), т.е. педагогическом познании. Она включает:

1) учение о структуре и функции педагогического знания, в том числе о педагогической проблематике;

2) исходные, ключевые, фундаментальные, философские, общенаучные и педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл;

3) учение о методах педагогического познания (методология в узком смысле слова)».

В этой цитате, с позиций современного понимания методологии: пункт первый к методологии педагогики не относится, это предмет самой педагогики, в частности теоретической педагогики. Пункт второй. Да, действительно, теория играет роль метода познания. Но только в том смысле, что предшествующие теории являются методом для дальнейших исследований, в том числе для построения последующих теорий. Но раз здесь теории рассматриваются в этом смысле, в смысле метода, то пункт второй целиком поглощается пунктом третьим. Пункт третий относится только к методам педагогического познания. Но, как уже говорилось, структура деятельности педагога-исследователя значительно шире, чем только методы. Опять та же зауженность предмета, что и у М.А. Данилова.

Наиболее известным в педагогике автором работ по ее методологии является В.В. Краевский. Рассмотрим его исходные позиции.

В.В. Краевский полностью принимает вышеприведенное определение методологии педагогики М.А. Данилова, однако указывает, что его следовало бы расширить «а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ; логики и методов, оценки качества специально-научных педагогических исследований» (*Краевский В.В.* «Методология педагогического исследования». Самара, 1994). Но, приняв опре-

деление М.А. Данилова, В.В. Краевский тем самым включает в состав методологии педагогики и проблемы теории самой педагогики: о видах педагогических знаний, ее связях с другими науками, в первую очередь — с психологией, вопросам использования дидактических знаний в школьной практике и т.д., тем самым многократно разветвляя предмет методологии — с одной стороны.

С другой стороны, В.В. Краевский, дав такое широкое определение методологии педагогики, существенно зауживает его предмет: «Предмет методологии педагогики выступает как соотношение между педагогической действительностью (т.е. педагогической практикой — *А.Н.*) и ее отражением в педагогической науке» (Там же. С. 24).

Таким образом, подводя итог этому краткому вводному экскурсу в методологию педагогического исследования (методологию педагогики), приходится констатировать, что при всем большом объеме накопленных полезных материалов, в ней сложилась парадоксальная ситуация: с одной стороны, многозначность ее предмета, с другой стороны — его зауженность.

В последние десятилетия в сфере образования, в первую очередь благодаря работам и просветительской деятельности Г.П. Щедровицкого, стали формироваться группы специалистов, называющих себя «методологами». Эти группы методологов стали в различных регионах страны проводить так называемые «организационно-деятельностные игры» с коллективами работников образования, направленные в основном на осмысление инновационной деятельности в образовании, что принесло им довольно широкую известность. Одновременно в педагогической печати стали появляться публикации ученых-педагогов, посвященные анализу и научному обоснованию инновационной деятельности в образовании. Это работы В.А. Слостенина, Л.С. Подымовой, В.В. Кузнецова, В.С. Безруковой, В.И. Слободчикова и др. Так, по сути дела, *в педагогике стало формироваться новое направление — методология практической педагогической деятельности*. Причем, параллельно с методологией научно-педагогической деятельности и независимо от нее.

А их, очевидно, необходимо рассматривать в одном ключе, с единых позиций, а именно с позиций современного проектно-технологического типа организационной культуры.

Теперь вернемся к приведенным выше общим определениям методологии. Эти определения верны, однако в них имеет место некоторая расплывчатость. В первую очередь, из-за наличия диады «теоретическая деятельность» и «практическая деятельность» и возникает, очевидно, множество разных толкований. Дело в том, что диады «теоретическая деятельность — практическая деятельность» и «научно-исследовательская деятельность — практическая деятельность» отнюдь не совпадают. Ведь любая практическая деятельность, если она хоть как-то осмыслена субъектом, включает в себя теоретические компоненты. А любое научное исследование, по крайней мере в эмпирической своей части, будет содержать практические компоненты. Так, В.В. Краевский рассматривает методологию как способ, средство связи науки и практики. Другие авторы — как средство помощи науки практике. И так далее.

Попробуем, следуя завету К. Пруtkова «Зри в корень!» дать определение методологии, очистив его от излишних наслоений. А такое простое определение напрашивается само собой. **Методология – это учение об организации деятельности.**

Такое определение однозначно детерминирует и предмет методологии — организация деятельности. Этим определением мы и будем пользоваться в дальнейшем. В то же время, необходимо отметить, что, очевидно, не всякая деятельность нуждается в организации, в применении методологии. Как известно, человеческая деятельность может разделяться на деятельность *репродуктивную* и *продуктивную*. *Репродуктивная деятельность* является слепком, копией с деятельности другого человека, либо копией своей собственной деятельности, освоенной в предшествующем опыте. Такая деятельность, как, например, деятельность токаря-операционника в любом механическом цеху, или рутинная повседневная деятельность учителя — «урокодателя» на уровне раз и навсегда освоенных технологий в принципе уже организована (самоорганизована) и, очевидно, в применении методологии не нуждается. Другое дело — продуктивная дея-

тельность, направленная на получение объективно нового или субъективно нового результата. Любая научно-исследовательская деятельность, если она осуществляется более или менее грамотно, по определению всегда направлена на объективно новый результат. Инновационная деятельность педагога-практика может быть направлена как на объективно новый, так и на субъективно новый (для данного учителя или для данного образовательного учреждения) результат. Учебная деятельность направлена на субъективно новый (для каждого конкретного обучающегося) результат. Вот в случае продуктивной деятельности и возникает необходимость ее организации, т.е. *применения методологии*.

Если методологию мы рассматриваем как учение об организации деятельности, то, естественно, необходимо рассмотреть содержание понятия «организация». В соответствии с определением, данным в Энциклопедическом словаре, организация — 1) внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленная его строением; 2) совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого; 3) объединение людей, совместно реализующих некоторую программу или цель и действующих на основе определенных процедур и правил.

В нашем случае мы используем понятие «организация» в первом и во втором значении, т.е. и как процесс (второе значение), и как результат этого процесса (первое значение).

При таком приведенном выше определении методологии ее можно рассматривать очень широко — как *учение об организации любой человеческой деятельности*: и научной, и любой практической профессиональной деятельности, и художественной, и религиозной, и игровой и т.д. — с одной стороны. С другой стороны — и индивидуальной, и коллективной деятельности. Если исходить из классификации деятельности по целевой направленности: игра – учение – труд, то в сфере образования можно говорить о:

— методологии игровой деятельности (имея в виду, в первую очередь, детскую игру);

— методологии учебной деятельности;
— методологии трудовой деятельности. Трудовая деятельность в сфере образования двойка: научно-исследовательская деятельность и практическая педагогическая (образовательная) деятельность. Поэтому в сфере образования к методологии трудовой деятельности будут относиться:

- методология научно-педагогической деятельности (методология педагогики);
- методология практической педагогической (образовательной) деятельности.

Отметим, что в общем смысле понятие образовательной деятельности, очевидно, шире понятия педагогической деятельности. Ведь директор школы или бухгалтер училища не занимаются непосредственно педагогической деятельностью, но они включены в образовательный процесс, в образовательную деятельность. Учитель, преподаватель, воспитатель заняты в основном педагогической деятельностью. Но если мы будем рассматривать деятельность любого образовательного учреждения как коллективного субъекта, то в нее помимо педагогических войдут еще и экономические, и материально-технические, и нормативно-правовые и многие другие компоненты.

Организовать деятельность означает упорядочить ее в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической структурой и процессом ее осуществления (временной структурой) – *эти компоненты и являются содержанием методологии.*

Логическая структура включает в себя: субъект, объект, предмет, формы, средства, методы деятельности, ее результат. Внешними по отношению к этой структуре являются следующие характеристики деятельности: особенности, принципы, условия, нормы.

Исторически известны разные типы культуры организации деятельности. Современным является проектно-технологический тип, который состоит в том, что вся продуктивная деятельность человека (или организации) разбивается на отдельные завершённые циклы, которые называются **проектами**. На сегодняшний день существуют два определения проекта: проект как нормативная модель некоторой

системы (проект моста, проект самолета и т.п. – традиционное понимание проекта) и *проект как целенаправленное изменение некоторой системы, ограниченное во времени и ресурсах и имеющее специфическую организацию* (современное понимание проекта).

Мы используем второе определение. Процесс осуществления деятельности мы рассматриваем в рамках проекта, реализуемого в определенной временной последовательности по фазам, стадиям и этапам (временная структура организации деятельности). Завершенность цикла деятельности (проекта) определяется тремя фазами:

— фаза проектирования, результатом которой является построенная модель создаваемой системы и план ее реализации;

— технологическая фаза, результатом которой является реализация системы;

— рефлексивная фаза, результатом которой является оценка реализованной системы и определение необходимости либо ее дальнейшей коррекции, либо «запуска» нового проекта.

Такое понимание и построение методологии позволяет с единых позиций и в единой логике рассматривать методологию научно-педагогического исследования, методологию практической педагогической/образовательной деятельности, методологию учебной деятельности, что можно объединить под единым названием: «методология образования». Подробно вопросы методологии образования изложены в книгах автора: «Методология образования». М., 2002.; «Образовательный проект/Методология образовательной деятельности» (в соавторстве с Д.А. Новиковым). М., 2004; «Методология учебной деятельности». М., 2005.

ОТ ПЕДАГОГИКИ ИНДУСТРИАЛЬНОГО К ПЕДАГОГИКЕ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

В связи с переходом человечества в новую постиндустриальную эпоху своего существования, в течение нескольких

следующих десятилетий образование, очевидно, изменится больше, чем за все триста с лишним лет, прошедших с момента возникновения, в результате книгопечатания, школы современного типа. Общество, в котором образование становится подлинным капиталом и главным ресурсом, предъявляет новые, притом жесткие требования к образовательным учреждениям в смысле их образовательной деятельности и ответственности за нее. Необходимо заново осмыслить, что такое учение, воспитание, и что такое обученный и воспитанный человек.

Сегодня много говорят об инновационном обучении – в отличие от традиционного (хотя, по нашему мнению, это разделение весьма условно и далеко не всегда отражает суть – ведь инновации вырастают из традиций и в значительной мере «вбирают» их в себя). Сами термины: инновационное и традиционное обучение и идея их альтернативности были предложены группой ученых в докладе Римскому клубу в 1978 г., обративших внимание мировой общественности на факт неадекватности принципов традиционного обучения требованиям современного общества к личности и к развитию ее творческих возможностей.

Инновационное обучение в этом докладе трактовалось как ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. Обобщая специфику инновационного обучения, следует выделить его черты: открытость обучения будущему, способность к предвосхищению на основе постоянной переоценки ценностей, способность к совместным действиям в новых ситуациях.

В индустриальном обществе система образования является своего рода поточной системой. Массовое образование служит целям индустриального производства, готовит работоспособные элементы индустриального механизма и само является или стремится быть хорошо отлаженным механизмом, индустрией по производству кадров. Система массового образования строится по образу и подобию индустриального производства и делит с ним его достижения и неудачи.

Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает, в первую очередь, отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средство построения личной карьеры. А это изменяет и цели обучения и воспитания, и его мотивы, нормы, и формы и методы, и роль педагога и т.д.

Сравнение основных компонентов парадигм учения в индустриальном и постиндустриальном обществе в нашем понимании приведено в таблице.

Как видим, весь образовательный процесс должен существенно измениться в новых социально-экономических условиях. В связи с этим **в педагогике возникает целый клубок проблем, требующих новых решений.** Рассмотрим некоторые из них.

Понятийный аппарат. Необходимо заново переосмыслить, что такое в современных условиях **обучение, воспитание, развитие.** Эта триада настолько очевидна и привычна любому педагогу, что вроде бы никаких вопросов не возникает и не может возникнуть. Тем не менее в новых условиях такие вопросы возникают. Для начала нам придется привести всем известные устоявшиеся формулировки этих понятий.

Начнем с *обучения*. Обучение подразделяется на преподавание (деятельность педагога – учителя, преподавателя, тьютора и т.д.) и учение. Учение рассматривается как процесс (деятельность) по овладению новым опытом – привычками, умениями, навыками, знаниями (см. любой педагогический или психологический словарь).

Категория *воспитания*. Воспитание включает в себя обучение. Но, если обучение направлено на овладение опытом в виде знаний, умений и т.д., то воспитание еще охватывает и «верхний этаж» структуры личности – формирование направленности личности: ее убеждений, мировоззрений, идеалов, стремлений, интересов и желаний (там же).

Категория *развития* рассматривается как приобретение способностей, новых личностных качеств (там же).

СМЕНА ПАРАДИГМ УЧЕНИЯ

<i>Компоненты парадигм</i>	<i>Индустриальное общество</i>	<i>Постиндустриальное общество</i>
Ценности	– учение для общественного производства	– учение для самореализации человека в жизни, для личной карьеры
Мотивы	– учение обучающихся как обязанность – деятельность педагога как исполнение профессионального долга	– заинтересованность обучающихся в учении, удовольствие от достижения результатов; – заинтересованность педагога в развитии обучающихся, удовольствие от общения с ними
Нормы	– ответственность за учение обучающихся несет педагог; – авторитет педагога держится за счет соблюдения дистанции, требуя от обучающихся дисциплины и усердия	– обучающиеся принимают на себя ответственность за свое учение; – авторитет педагога создается за счет его личностных качеств
Цели	– направленность учения на приобретение научных знаний; – учение в молодости как «запас на всю жизнь»	– направленность учения на овладение основами человеческой культуры и компетенциями (учебными, социальными, гражданскими, профессиональными и т.д.); – учение в течение всей жизни
Позиции участников учебного процесса	– педагог передает знания; – педагог над обучающимися	– педагог создает условия для самостоятельного учения; – педагог вместе с обучающимися, взаимное партнерство
Формы и методы	– иерархический и авторитарный методы; – стабильная структура учебных дисциплин; – стабильные формы организации учебного процесса; – акцент на аудиторные занятия под руководством педагога	– демократический и эгалитарный (построенный на равенстве) методы; – динамичная структура учебных дисциплин; – динамичные формы организации учебного процесса; – акцент на самостоятельную работу обучающихся
Средства	– основным средством обучения является учебная книга	– учебная книга дополняется мощнейшими ресурсами информационно-телекоммуникационных систем и СМИ
Контроль и оценка	– контроль и оценка производятся преимущественно педагогом	– смещение акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся

Но теперь позвольте автору задать несколько наивных вопросов по поводу указанной триады (обучение, воспитание, развитие):

1. Если человек, который учится, называется обучающимся (частица «ся» означает, что он учится или должен учиться сам), то почему человек, которого воспитывают, называется воспитуемым, воспитанником? То есть получается, что роль воспитуемого пассивна? А термины «развивающийся» или «развиваемый» в обиходе вообще отсутствуют.

2. В обучении есть деятельность педагога – преподавание и деятельность обучающегося – учение. В воспитании есть деятельность воспитателя – это понятно. А есть ли деятельность воспитуемого? И, если есть, то как ее назвать? Самовоспитание? Но самовоспитание – это совсем другое, когда человек целенаправленно себя воспитывает без вмешательства извне. В учебниках как правило пишут: «процесс принятия личностью воспитательных воздействий со стороны педагога» – но такой процесс вряд ли можно назвать деятельностью. Точно также отсутствуют в обиходе термины: «развиватель» (по аналогии с учителем, воспитателем), «развивающийся» (по аналогии с обучающимся), «деятельность развивающегося» и т.д.

Случайно ли все это? Думается, нет. Ведь на ранних стадиях развития человечества воспитание и обучение не разделялись, были слиты и осуществлялись в процессе практического участия детей в жизни и деятельности взрослых: производственной, общественной, ритуальной, игровой и т.д. Они ограничивались усвоением жизненно-практического опыта, житейских правил, передававшихся из поколения в поколение.

Разделение произошло позже. Очевидно, тогда, когда ведущим типом организационной культуры человечества стал научный тип и была создана отвечающая этому типу культуры современная школа, начиная с Я.А. Коменского – «школа знаний». Процесс обучения в этой школе был направлен, в первую очередь, на формирование научных знаний (здесь, наверное и находятся истоки знаменитой «знаниевой парадигмы»). Но такая направленность обучения не

могла охватить всего спектра воспитательных задач – многие из них как бы «выпадали» из логики такого обучения – поэтому возникла необходимость дополнительной «воспитательной работы» – т.е. воспитания, понимаемого в узком смысле – как воспитательной работы во внеучебное время в учебных заведениях, а, впоследствии – по месту жительства, в летних детских и молодежных лагерях и т.д.

Еще позже, очевидно, начиная с XIX в., но в основном в XX в., когда обучение в виде сообщения готовых знаний перестало удовлетворять общество, в первую очередь в деле подготовки интеллектуальной элиты, возникла проблема развития в процессе обучения, проблема развивающего обучения.

Таким образом, выросла триада: «обучение, воспитание, развитие». Сегодня эти процессы идут как бы параллельно. Но в перспективе они, наверное, должны существенно сблизиться на основе *учебной деятельности*, которая, соответственно, должна стать принципиально иной. Ведь в конце концов и в обучении, и в воспитании и для обучающегося, и для воспитуемого (если последний хоть как то реагирует на воспитательные воздействия) – это все равно **учебная деятельность**. Это сближение обучения, воспитания и развития и станет, очевидно, одним из отличительных признаков нового, инновационного образования, соответствующего постиндустриальному обществу и современному проектно-технологическому типу организационной культуры.

Содержание обучения – эти проблемы мы рассмотрели выше в разделе «Почему содержание школьного образования никого не удовлетворяет?».

Формы обучения. Вся отечественная и общеобразовательная и профессиональная школа длительное время, особенно в застойный период, была ориентирована на обучение молодежи, которая в массе своей учиться не хотела - образование в обществе того времени было фактически невостребованным, мотивация к учению у школьников и студентов была низкой.

Отсюда сложилась та традиционная ориентация учебно-воспитательного процесса, что педагог «тянет» учащегося,

студента к знаниям. Он сначала должен его уговорить, чтобы тот его слушал, затем все подробно объяснить и растолковать, а учащийся, студент, если соизволит, дома этот материал заучит. И вот из стремления заставить обучающихся осваивать учебный материал его аудиторная учебная нагрузка доводилась и в общеобразовательной школе, и в профессиональных учебных заведениях всех уровней до 40–50 часов в неделю. А оптимальной формой организации учебно-воспитательного процесса в такой ситуации как раз и являлась классно-урочная система, которая давно уже во всем мире зовется «обучение в коробке для яиц». Она была чрезвычайно удобна тем, что учебный материал подается малыми дозами. И учащиеся, студенты все время находятся под контролем педагога (а педагог, добавим, под контролем руководителя учебного заведения и инспектора). Черты классно-урочной системы просматривались даже в ВУЗах, однако полному внедрению ее туда препятствовали, конечно, традиции высшей школы.

В новых социально-экономических условиях ситуация принципиально меняется. В рыночной экономике образование, квалификация становятся капиталом специалиста. Исчезают проблемы дисциплины и мотивации учащихся и студентов к учению – они сами хотят учиться. Во главу угла ставится самостоятельная работа обучающихся, самоорганизация их учебной деятельности. Учебно-воспитательный процесс коренным образом преобразуется: позиция «учитель впереди ученика» должна поменяться на позицию «ученик впереди», кроме, конечно, начальной школы. Учитель, преподаватель должен сориентировать, направить учащегося, студента – вводными и обзорными лекциями, а затем «пропустить его вперед» и время от времени консультировать, подправлять в его самостоятельном движении от незнания к знанию – посредством индивидуальных и групповых консультаций, организацией учебной работы в малых группах и командах, игровых форм и т.д. Кстати, во многих странах аудиторная учебная нагрузка студентов университетов снижена до 12–15 учебных часов в неделю, студентов колледжей – не более 20 часов.

Очевидно, эта же тенденция будет развиваться и у нас в весьма недалекой перспективе. Причем, уменьшение аудиторной учебной нагрузки обучающихся позволит (если при этом наше государство не уменьшит выделяемые фонды заработной платы) либо снизить учебную нагрузку учителям и преподавателям, сняв тем самым с них стрессовую перегрузку и высвободить время для творческого саморазвития, занятия научной работой, творческого саморазвития, либо уменьшить наполняемость учебных классов, групп, которые сегодня недопустимо велики для нормальной учебной работы, либо и то и другое вместе.

Методы обучения. Обратим внимание Читателя на один существенный момент. Как известно, по крупному счету все методы обучения традиционно всегда и до сих пор делятся на три крупные группы:

1. Методы организации учебно-познавательной деятельности. К ним относятся словесные, наглядные и практические, репродуктивные и проблемно-поисковые, индуктивные и дедуктивные методы обучения.

2. Методы стимулирования учебно-познавательной деятельности; методы стимулирования долга и ответственности.

3. Методы контроля (устный, письменный, лабораторный и др.) и самоконтроля в процессе обучения.

Вот налицо неизживаемая «знаниевая парадигма»! Главное – это лишь только познавательная деятельность обучающихся. И только она: как ее организовать (первая группа методов) и как ее проконтролировать (третья группа). Но учиться в «школе знаний» скучно – скука на уроках – это подлинный бич современной школы. Чтобы как-то «развеселить» учащихся, придать уроку элементы развлекательности, вводятся методы стимулирования той же познавательной деятельности (вторая группа). Но учиться все равно скучно! Тогда еще вводятся методы стимулирования долга и ответственности: «учись, Вася, ты должен учиться (в смысле только познавать), это тебе понадобится в будущей жизни». Но бедный Вася хочет жить сейчас, сегодня, а какая там у него станет будущая жизнь, он представляет себе весьма туманно.

Теперь обратимся к здравому смыслу. Как известно, личность характеризуется тремя сферами: интеллектуальной, эмоциональной, волевой. Эти сферы равноценны. И упор на одну из них в процессе обучения (интеллектуальную) в ущерб другим ведет к диспропорциям. И то, что называется «методами стимулирования интереса к учебно-познавательной деятельности» – это попытка «залатать» недостаток эмоциональных компонентов в обучении, а то, что называется «методами стимулирования долга и ответственности» – это попытки «залатать» недостаток волевых компонентов. Но дело в том, что, согласно здравому смыслу все три компонента: **интеллектуальный, эмоциональный, волевой должны в процессе обучения выступать на равных и одновременно!** Поэтому, очевидно, вся система методов обучения и их классификации нуждаются в пересмотре.

Рассмотрим теперь **временную структуру учебного процесса** в логике современного проектно-технологического типа организационной культуры. Собственно, в последние годы ее идеи и подходы стремительно проникают в систему образования – ведь такие широко распространившиеся понятия как «образовательный проект», «образовательная программа», «технологии» (образовательные, педагогические, обучающие и т.д.), «педагогическая диагностика», «критерии качества» и т.п. – и являются уже атрибутами проектно-технологической культуры.

Напомним, что проект определяется как «ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией». Для обучающихся учебно-образовательными проектами являются в современной интерпретации *образовательные программы*: дошкольного образования, общеобразовательные (начального, основного и полного среднего образования) и профессиональные (начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования). Каждая образовательная программа охватывает достаточно длительные отрезки времени, которые для обучающегося являются полными, завер-

шенными циклами инновационной, продуктивной деятельности. То есть, образовательная программа отвечает всем признакам *проекта*.

Образовательная программа декомпозируется (разделяется) по подпроектам – учебным дисциплинам (учебным курсам), те, в свою очередь, разделяются по еще более мелким подпроектам – разделам, разделы по темам, темы по отдельным занятиям и т.д. Таким образом, учебный процесс дробится на многочисленные мелкие «клеточки». Во всех учебниках педагогики, педагогической психологии и дидактики утверждается, что минимальной «единицей», «клеточкой» учебного процесса является **учебная задача**. Что же она собой представляет? Если задаться вопросом – что является «клеточкой» содержания обучения, подлежащей усвоению, то, очевидно, напрашивается следующий их набор:

- *понятие* (в том числе категории). Далее посредством понятий формулируются: *факты* (в первую очередь – научные факты); *утверждения* (положения) – аксиомы, теоремы, положения государственных законов и т.п.; на основе понятий, фактов и утверждений строятся их отношения (взаимосвязи): теории, законы, идеи и т.п.;

- *образ*, в том числе литературный образ, например, стихотворение, художественный образ, например, картина и т.д.; и, соответственно, отношения (взаимосвязи) образов;

- *операция* – перцептивная, мыслительная, технологическая и т.д. Из операций складываются *действия*.

Очевидно, это и составляет полный набор элементарных компонентов содержания обучения.

Теперь обратим внимание Читателя на тот факт, что все без исключения дидактические и психологические источники трактуют учебный процесс как последовательное решение учебных задач (часто их даже называют не учебными, а «познавательными задачами» – опять та же знаниевая парадигма!). «Внутренний источник его (процесса обучения – *А.Н.*) самодвижения – постоянная и постепенная (по определенным нормативам) смена учебно-познавательных задач, по мере решения которых перед учащимися ставятся новые цели и задачи. Логика постановки и решения

этих задач воплощает самодвижение обучения...» (Российская педагогическая энциклопедия. Т. 2. С. 217 – статья «Процесс обучения»).

Зададимся вопросом – а правильно ли это? Процесс обучения декомпозирован, расчленен полностью на минимальные «клеточки» – учебные задачи. А что с их «объединением» – *агрегированием, композицией*?! Проводя аналогию с автомобилем, мы имеем массу разрозненных деталей – а где, когда, кем, как будет осуществляться их сборка? Может ли из всего огромного набора учебных задач, осваиваемых в процессе изучения образовательной программы, сформироваться целостное мировоззрение личности учащегося, студента, ее убеждения и т.д., может ли быть целостно освоено все основное содержание человеческой культуры? Очевидно, нет. Организация процесса обучения как последовательная череда учебных задач направлена, в основном, на освоение научных знаний. Для этих целей она вполне удобна (подчеркнем – удобна скорее для педагогов, чем для обучающихся). Но современные цели обучения и образования значительно шире.

Рассмотрим такое важнейшее психологическое понятие как *активность личности*. Активность – это динамическое свойство человеческой деятельности, свойство ее собственного движения. Различают следующие уровни активности личности:

- ситуативная активность. Она ежедневно вызывается к жизни для решения отдельных частных задач, но погашается по их решению. Следующий этап требует новой активности, новых решений;

- активность надситуативная – способность личности подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения текущей задачи;

- творческая активность – самостоятельная постановка проблем и их решение.

Так вот, традиционная «последовательная цепь решения учебных задач» предусматривает *лишь ситуативную активность* обучающихся – не выше. К сожалению, в педагогике до сих пор бытует представление о том, что обучение

предусматривает усвоение учащимися задаваемого материала и своевременное (на опросе, экзамене) воспроизведение сведений и отработанных действий, а общественное поведение учеников должно состоять в добросовестном выполнении поручений педагогов. Результаты такого подхода впоследствии сказываются весьма негативно. Не привыкшие к активному поиску обучающиеся оказываются в тупике, когда следует отойти от усвоенных шаблонов.

В то же время активный, ищущий, интересующийся учащийся, студент по-прежнему и родителями, и педагогами чаще всего оценивается как «мешающий фактор».

Кстати, ситуативная и надситуативная активность – это еще один из аспектов **водораздела между обучением и воспитанием** (в узком смысле). Поскольку в учебном процессе от обучающегося требуется лишь ситуативная активность, то дефицит надситуативной, творческой активности пытаются компенсировать внеурочными воспитательными «мероприятиями», ученическим самоуправлением, работой в детских и молодежных объединениях и т.д.

Автор ни в коем случае не умаляет значения воспитательной работы – это не менее важный компонент, чем учебный процесс. Но они должны взаимно дополнять друг друга, а не просто компенсировать недостатки одного за счет другого.

Таким образом, невольно напрашиваются в организации учебного процесса **три параллельные, в значительной степени независимые друг от друга линии:**

первая – это решение традиционных учебных задач как *минипроектов* учебной деятельности – это все равно остается необходимым звеном учебного процесса, соответствующим *ситуативной активности*.

вторая – это решение учебных задач второго уровня, *соответствующих надситуативной активности* – более *крупных учебных проектов*, где обучающиеся уже могли бы сами ставить цели своей деятельности, где могли бы активно применять свои знания по различным дисциплинам в практике, где могли бы общаться друг с другом и т.д. Учебный процесс будет в этом случае усилен ценностно-ориентировочными, преобразовательными, коммуникативными,

эстетическими компонентами за счет включения в него подготовки устных и письменных докладов и сообщений учащихся и студентов; введения лабораторно-исследовательских практикумов вместо наборов примитивных лабораторных работ по готовым образцам; применения деловых игр, игрового моделирования и других игровых форм учебных занятий, выполнения междисциплинарных исследовательских работ и т.д.

третья – это решение учебных задач третьего, творческого уровня, *соответствующего творческой активности личности – крупных учебных проектов*. Такие проекты скорее всего могут быть реализованы в практическом обучении и учебном проектировании (которые в принципе должны были бы составлять нечто одно целое – ведь проектировать что-то, не реализуя проектируемое, бессмысленно) – организацией собственного опыта обучающихся в осуществлении интегративной трудовой (для школьников) и профессиональной (для студентов) деятельности. Для этого учащиеся, студенты должны быть включены в проекты, выбираемые ими самостоятельно (лучше) или предлагаемые учителями, преподавателями, которые отвечают следующим требованиям:

- имеют общественно-полезную значимость, рыночную стоимость и имеют определенных потребителей;

- посильны для учащегося, студента, но отличаются высоким уровнем трудности, получаемый продукт (материальный или духовный) должен быть высокого качества, степени совершенства;

- сформулированы в самом общем виде: требуют от обучающихся активного применения теоретических знаний, а также дополнительного привлечения научной, справочной и другой литературы; экономических расчетов, самостоятельной разработки проекта продукта, технологии его получения, плана действий по его реализации с учетом наличных возможностей;

- предусматривают возможности коллективной производственной деятельности учащихся, студентов, а так же включения их в производственные или научные коллективы.

Причем, основная суть заключается в том, чтобы учащийся, студент самостоятельно выполнил полный производст-

венный цикл: от поиска соответствующей «ниши» на рынке товаров и услуг, замысла до изготовления продукта и его реализации (продажи).

Причем, учебные проекты второго и третьего уровней должны быть включены в учебные программы как обязательный компонент учебного процесса.

Контроль и оценка. Обратимся к еще одной существенной стороне учебного процесса – *контролю и оценке*. В наследство от командно-административной системы в образовании достался и сохранился тотальный ежечасный (ведь одно занятие – 1 академический час) контроль. Контроль за учащимися, контроль за учителем. Школу по-прежнему оценивают по успеваемости – по «среднему баллу». Который ни о чем не говорит – к примеру, в бывшем Советском Союзе самый большой процент золотых медалистов был в Туркмении.

А обучающиеся? Их судьбы? Одна из причин перегрузки учащихся и студентов – стресс из-за боязни получить плохую оценку – об этом мы уже говорили выше.

Ребенок приходит из школы домой. Первый вопрос: «Что получил?» Его не спрашивают: «А что нового ты сегодня узнал? Чему научился? Что научился делать?». «Что получил?» – и этим все сказано. Погоня за хорошими отметками ни к чему хорошему не приводит. Почему из отличников впоследствии вырастают в большинстве своем посредственности? А из посредственных учеников, студентов вырастают гении? (к сожалению, далеко не всегда). Отличник ориентирован на хорошие отметки – это его главная цель. А по окончании образования эта цель исчезает, а он ни к чему другому больше не приучен и теряется.

Зададимся вопросом – а зачем нужен контроль на каждом занятии? Не является ли это просто традицией? Наследием прошлого? Ежедневный контроль развращает ребенка, превращает в раба – рабы в свое время находились под постоянным контролем. А далее? Сколько человеческих драм происходит из-за того, что по окончании школы с ее повседневным контролем выпускники поступают в ВУЗы и вскоре оказываются на улице – их отчисляют за неуспева-

емость – в ВУЗе ежедневного контроля нет, а учиться без контроля со стороны педагога они не приучены. Сейчас в довольно широких масштабах по прямым договорам между колледжами и ВУЗами и по сопряженным учебным планам выпускники колледжей поступают в ВУЗ на второй, третий, а то и четвертый курс. И парадокс! С уровнем их подготовки проблем нет. Они могут учиться, подчас, даже на четвертом курсе. Но после первой же сессии многих из них отчисляют за неуспеваемость – они не приучены к самостоятельной учебной работе, работе в отсутствие ежедневного контроля.

За отметкой теряется лицо обучающегося. Этот – отличник, этот – троечник. Но каждая человеческая личность уникальна – можно ли ее оценивать одним числом – числом «баллов»? А индивидуальный стиль усвоения материала? Ведь каждый человек один и тот же материал усваивает по-своему. А как это оценить?

Наверное, есть другие пути контроля и оценки. Ведь Ш.А. Амонашвили доказал, что в начальной школе можно вообще перейти к безотметочному обучению, заменив его развернутыми характеристиками, куда более информационными и полезными и для ученика, и для родителей, чем «голый» оценочный балл.

Далее, если, как уже мы говорили, поменять последовательность учебного процесса – обучающиеся будут заранее дома прорабатывать учебный материал, а на занятиях будет происходить обсуждение изученного, то контроль сам по себе «растворится» в процессе обсуждения. По высказываниям обучающихся сразу можно определить – кто как проработал учебный материал, кто по каким учебникам занимался, кто как понял и т.д.

Результатом учебной деятельности, вероятно, должны стать не отдельные, фрагментарные знания, действия, оценки, а целостные возможности личности к продуктивной работе, к решению учебных, впоследствии учебно-профессиональных задач. Соответственно, эти результаты во внешнем выражении наиболее адекватно могут существовать как творческие отчеты обучающихся по решению учебных проблем с защитой собственной позиции, отстаиванием собст-

венного мнения. Все более широкое распространение в образовательных учреждениях получает рейтинговая система контроля учебных достижений. Суть рейтинговой системы в педагогическом смысле состоит в том, что в ней принципиально отсутствует принуждение к «погоне за баллом». Каждый выбирает для себя подходящую ему, свою «дистанцию», но в ее рамках добивается высоких результатов.

В последнее время стал широко распространяться опыт использования «портфолио» – «папки достижений» обучающихся как средства интеграции их успехов в учебной, трудовой, исследовательской, проектной и других видах деятельности. В портфолио заносятся также результаты обязательных экзаменов, экзаменов по выбору, участие в олимпиадах и другие сертифицированные результаты.

В целом же, подводя итог разговору о контроле и оценке необходимо отметить, что в рамках научного типа организационной культуры, в рамках «знаниевой парадигмы» традиционно контролировались и оценивались, в основном, **знания** обучающегося. Сложились даже стандартные выражения, над смыслом которых уже мало кто задумывается: «школа знаний», «поход за знаниями», «общество знаний» и т.д. Это вполне объяснимо для той эпохи. Но в новой эпохе и соответствующему ей проектно-технологическому типу организационной культуры оцениваться должны не столько знания, сколько **умения, компетенции**: что человек умеет? Что он может? Ведь большой объем знаний ни о чем еще не говорит. К примеру, вступительные экзамены в ВУЗы – там оцениваются знания абитуриентов по общеобразовательным предметам. Всем понятно, что оценки за вступительные экзамены никак не характеризуют потенциальные возможности будущего специалиста – сможет ли он стать хорошим учителем, врачом, инженером, финансистом и т.д. Ведь школьные знания никак не характеризуют ни способностей абитуриента, ни их интересов и склонностей. **Нужна разработка принципиально иных подходов.**

Это то, что касалось контроля и оценки. Теперь обратимся к другой стороне проблемы: **самоконтролю и самооценке**. Для педагогики это пока что *tabula rasa* («чистая доска»).

Десятилетиями развивались формы и методы контроля и оценки со стороны педагога. А вопрос – как научить обучающихся самоконтролю и самооценке своей учебной деятельности остается совершенно открытым. Нет руководств для учителей, преподавателей. Нет соответствующего методического аппарата в учебниках и другой учебной литературе. А ведь это важнейшая сторона учебного процесса. Если не самая важная. В условиях непрерывного образования, «образования в течение всей жизни» самоконтроль и самооценка своей учебной деятельности становится для человека важнейшим качеством – это с одной стороны. С другой стороны, важнейшим качеством полноценной самодостаточной личности как раз и является ее *самооценка*. Так что **проблема требует незамедлительного решения**.

Автор понимает, что поднял очень непростые проблемы, затрагивающие «незыблемые основы» педагогики. Но они уже назрели.

Но все это как бы «**внутренние**» проблемы образовательной системы. На них еще накладываются и проблемы «**внешние**»: современный информационный взрыв кардинально изменил пространство жизни людей, систему отношений, общения, и, в том числе, организацию образовательного процесса. Сегодня весь специально подаваемый растущему человеку материал – от учебных предметов до нравственных установок – как бы широк он ни был, находится в одном русле со значительно бóльшим потоком информации, поступающей по телевидению, от компьютера, из Интернета, разнопланового общения со сверстниками и взрослыми и т.д. Эта неотсортированная хаотическая информация, подавляя детей, молодых людей, оказывает неоднозначное, часто отрицательное воздействие на характер их развития. Необходима разработка целого ряда возникших проблем: как сформировать устойчивость личности обучающихся к потоку информации, как научить их отсортировать ценную информацию от информационного шума и т.д. В этих условиях еще больше возрастает роль личностных качеств педагога – учителя, преподавателя, воспитателя – его духовности, нравственной стойкости, силы

характера. Причем, очевидно, прежняя основная функция педагога – трансляция знаний – будет все больше смешаться к техническим и информационным средствам обучения, к телекоммуникационным системам, а на первый план будут выдвигаться его личностные качества, качества лидера и духовного наставника.

Таким образом, как видим, в новых социально-экономических условиях появляются совершенно новые ориентиры в решении проблем обучения и воспитания молодежи.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДИССЕРТАЦИИ: КОЛИЧЕСТВО РАСТЕТ – КАЧЕСТВО ПАДАЕТ

За последние годы стремительно вырос интерес практических работников образования к проведению научных исследований. Достаточно привести такой факт: если в 1992 г. по педагогическим наукам было защищено 25 докторских и около 150 кандидатских диссертаций, то в 2002 г. по тем же наукам было защищено более 300 докторских и 2300 кандидатских диссертаций. Таким образом, за десять лет рост составил более чем в 10 раз! Рост чудовищный. Рост, которого во все предшествующие периоды истории вряд ли знала хоть одна отрасль научного знания хотя бы в одной стране. Причем, в подавляющем большинстве диссертации сегодня защищают именно практические работники образования: учителя и преподаватели, руководители образовательных учреждений и органов управления образованием.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы, во-первых, попытаться объяснить это явление (в целом, безусловно, положительное). Во-вторых, попытаться представить – к каким последствиям оно приведет. В-третьих, наметить возможные пути повышения (точнее сказать, восстановления) качества диссертационных исследований в области педагогических наук.

Сначала о причинах. Где-то начиная с середины 80-х гг. прошлого века в связи с демократическими преобразовани-

ями, происходящими в стране, у практических работников образования появилась определенная свобода педагогического, образовательного творчества. Что, в том числе, отразилось в резко возросшем их интересе к научным исследованиям, научному осмыслению своей педагогической деятельности. В школах, гимназиях, училищах, лицеях и колледжах появились должности методистов, заместителей директоров по научной (научно-методической) работе, в них стали создаваться кафедры и факультеты и т.д. – а все это требует соответствующего обеспечения научными кадрами.

Кроме того, и материальный фактор играет не последнюю роль; ведь учитель, преподаватель, директор школы или колледжа, получив ученую степень, почти автоматически получает максимальный возможный разряд оплаты труда по ЕТС.

Существенную роль играют также и соображения престижа. Рост числа кандидатов и докторов наук в образовательной школе, в учреждениях базового профессионального образования необходим для выравнивания их научного потенциала по сравнению с другими подсистемами народного образования – ВУЗами и ИПК. В этом отношении общеобразовательные школы, учреждения базового профессионального образования (начального и среднего) всегда оказывались как бы в положении «черной кости». Сейчас положение стало улучшаться. И, в том числе, когда директор школы, гимназии, лицея, колледжа – кандидат или доктор наук – отношение и к директору, и к самому образовательному учреждению совсем другое и со стороны местных властей, и со стороны других социальных партнеров.

Огромный рост числа педагогических исследований, естественно, не мог не вызвать ряда негативных явлений и перекосов. Во-первых, он отразился на качестве научных работ, в том числе диссертаций и, особенно, докторских. Ведь докторская диссертация, по сути, – это целостная теория решения какой-либо крупной проблемы. Пока что трудно себе представить, что ежегодно только в одной области научного знания создается 300 «полноценных» теорий(!).

Во-вторых, по большей части защищают диссертации руководители образовательных учреждений и органов управ-

ления образованием, в значительно меньшей степени привлекаются к диссертационным исследованиям учителя, преподаватели, мастера производственного обучения, воспитатели и другие рядовые работники. Причины здесь, скорее всего, чисто финансовые. Директора школ, профессиональных училищ, техникумов, гимназий, лицеев и колледжей охотно оплачивают из средств своих образовательных учреждений свое обучение в аспирантуре, свои командировки в Москву, Петербург, Екатеринбург и т.д. Хуже – обучение своих заместителей. И пока что редко какой директор оплачивает учебу рядовых учителей и преподавателей. Проблему эту можно решать с двух сторон. С одной стороны – вводить более демократические порядки в самих образовательных учреждениях. С другой стороны – научным учреждениям и ВУзам, имеющим аспирантуру и диссертационные советы, устанавливать более льготные условия для обучения и защиты диссертаций рядовым педагогическим работникам, в том числе, возможно, за счет повышения «тарифов» руководителям.

В-третьих, проблематика диссертационных исследований на сегодняшний день весьма неравномерна. Подавляющее большинство защищенных диссертаций по проблемам образования связано с вопросами управления и организации деятельности образовательных учреждений в новых социально-экономических условиях, вопросами организации методической работы в них и вопросами перестройки содержания обучения. Вполне понятно, что эти вопросы несколько лет назад оказались первоочередными. Но сейчас эти направления уже достаточно насыщены, диссертации по сути дела начинают дублировать друг друга. В то же время обращает на себя внимание малое количество диссертаций по проблемам воспитания, качества образования, форм, методов и средств обучения. Почему-то практически прекратились исследования по проблемам трудового обучения в школе и практического (производственного) обучения студентов профессиональных училищ и техникумов.

Но вышеперечисленные недостатки и перекосы, очевидно, вполне устранимы – их можно рассматривать как времен-

ные явления. Для того, чтобы судить о более отдаленных последствиях резкого роста научных исследований в сфере образования необходимо проанализировать этот феномен с более общих позиций. А именно, с позиций общемировой тенденции сближения науки и практики. Ведь сейчас действительно во всем мире наука и практика стремительно движутся навстречу друг другу. И для этого есть серьезные объективные причины – как для науки, так и для практики.

Для науки. За последние десятилетия существенно изменилась роль науки (в самом широком смысле) по отношению к общественной практике (также понимаемой в самом широком смысле). Дело в том, что с XVIII в. до середины прошлого XX в. в науке открытия следовали за открытиями, а практика следовала за наукой, «подхватывая» эти открытия и реализуя их в общественном производстве – как материальном, так и духовном. Но затем этот этап резко оборвался – последним крупным научным открытием было создание лазера (СССР, 1956 г.). Постепенно, начиная с этого момента наука стала все больше «переключаться» на технологическое совершенствование практики: понятие «научно-техническая революция» сменилось понятием «технологическая революция», а также, вслед за этим появилось понятие «технологическая эпоха» и т.п. Основное внимание ученых переключилось на развитие технологий. Возьмем, к примеру, стремительное развитие компьютерной техники и компьютерных технологий. С точки зрения «большой науки» современный компьютер по сравнению с первыми компьютерами 40-х гг. XX в. ничего принципиально нового не содержит. Но неизмеримо уменьшились их размеры, увеличилось быстродействие, появились языки непосредственного общения с человеком и т.д. – т.е. стремительно развиваются технологии. Таким образом, наука как бы переключилась больше на непосредственное обслуживание практики. Появилось даже понятие «практико-ориентированная наука».

Для практики. В общественной практике также примерно в то же время, может быть лет на 20 позже, произошли коренные изменения – к этому времени была, в основном,

решена главная проблема, довлевшая над всем человечеством на протяжении всей истории – проблема голода. Человечество впервые за всю историю смогло накормить себя (в основном), а также создав для себя благоприятные бытовые условия (опять же – в основном). И тем самым был обусловлен переход человечества в совершенно новую эпоху своего развития. За это короткое время в мире произошли огромные деформации – политические, экономические, общественные, культурные и т.д. И, в том числе, одним из признаков этой новой эпохи стали нестабильность, динамизм политических, экономических, общественных, правовых и других ситуаций. Все в мире стало постоянно и стремительно изменяться. И, следовательно, практика, в том числе педагогическая, образовательная практика должны постоянно перестраиваться применительно к новым и новым условиям. И, таким образом, перманентная инновационность практики становится атрибутом времени.

Если раньше в условиях относительно длительной стабильности образа жизни практические работники, в том числе учителя, руководители образовательных учреждений могли спокойно ждать, пока ученые (а также, в былые времена, центральные органы власти) разработают новые рекомендации, а потом их апробируют в эксперименте, и лишь потом дело дойдет до массового внедрения, то такое ожидание сегодня стало бессмысленным. Пока все это произойдет, ситуация изменится коренным образом. Поэтому практические работники, в том числе, работники образования, вполне естественно и объективно устремились по другому пути – создавать инновационные модели педагогических (образовательных) систем самим: авторские модели школ и других образовательных учреждений, авторские методики и т.д. Но для того, чтобы эти авторские модели были эффективными, их необходимо тщательно спроектировать – т.е. необходимо заранее все спланировать, предусмотреть всевозможные нюансы организации, предусмотреть последствия и т.д.

Поэтому сегодня и стало широкой модой (в хорошем смысле) педагогическое, образовательное проектирование.

Но для грамотного проектирования, для грамотного построения инновационных моделей практически работникам понадобился научный стиль мышления, который включает такие необходимые в данном случае качества как диалектичность, системность, логичность, широту видения проблем и возможных последствий их решения. Вот в этом, очевидно, и заключается наиболее общая причина устремления практических работников к науке.

Теперь, когда мы рассмотрели основную, главную по нашему мнению причину огромного роста интереса практических работников образования к научным исследованиям, попробуем представить, к каким последствиям это явление приведет. Порознь: последствиям для образовательной практики и последствиям для педагогической науки.

Последствия для образовательной практики. Во-первых, количество кандидатов и докторов наук в образовательных учреждениях будет расти. Уже сегодня не редкость, когда в школе, лицее, колледже их насчитывается по 15-20 человек. Это, например, школа № 109 г. Москвы, возглавляемая членом-корреспондентом РАО, доктором педагогических наук Е.Ш. Ямбургом; Красногорский оптико-электронный колледж (директор – доктор педагогических наук В.М. Демин), Гжельский художественно-промышленный колледж (директор – доктор педагогических наук В.М. Логинов) и т.д. Скорее всего, в ближайшем будущем станет исключением ситуация, когда крупная школа, профессиональный лицей, колледж возглавляется директором, не имеющим ученой степени, а в составе педагогического коллектива нет остепененных учителей, преподавателей, мастеров производственного обучения. В перспективе, очевидно, встанет вопрос о приравнивании зарплаты учителей и преподавателей этих образовательных учреждений к зарплате преподавателей ВУЗов.

Во-вторых, главное, это поведет к существенному повышению научного уровня учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. Наличие докторов и кандидатов наук в составе педагогических коллективов, в связи с перспективами перехода на лекционно-семинарскую сис-

тему организации учебных занятий в старшем звене общеобразовательной школы, в учреждениях базового (начального и среднего) профессионального образования позволят юридически узаконить их переход на факультетско-кафедральную структуру организации (как известно, традиционным требованием организации кафедр является наличие в их составе не менее двух преподавателей, имеющих ученые степени), а также введение в них штатных должностей преподавателей с учеными званиями – доцентов и профессоров.

В-третьих, наличие научных кадров в образовательных учреждениях превращает их в своеобразные научные центры, особенно в малых городах и поселках, где нет никаких других научных структур и ВУЗов. В этих условиях школы, профессиональные училища, лицеи, колледжи и т.д. становятся не только образовательными и культурными центрами в своих территориях, но и центрами научного обеспечения их экономического и социального развития. Ведь, как известно, занятия наукой вещь «заразная», единожды включившись в научную деятельность человек, в большинстве случаев, остановиться уже не может, он будет продолжать научные исследования и дальше. И эти возможности можно использовать не только на повышение уровня и качества учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении, но и использовать их для научного обоснования решения многих экономических и социальных проблем развития своих территорий. Что, во многих случаях, уже и происходит в настоящее время.

Таким образом, развитие научного потенциала системы народного образования – это, очевидно весьма позитивная тенденция, которую нужно поддерживать. Серьезные негативные последствия для образовательной практики здесь пока не просматриваются. Сложнее обстоит дело для педагогической науки.

Последствия для педагогической науки. Здесь ситуация гораздо сложнее. Охотно помогая практическим работникам образования в их научном росте (правда, к сожалению, не всегда бескорыстно), ученые-педагоги в некотором смысле «сами себе роют яму».

Действительно, с одной стороны, защищены сотни диссертаций по авторским моделям образовательных учреждений, профессиональных учебных заведений, сотни диссертаций по авторским моделям содержания и организации образовательного процесса и т.д. – они требуют теоретического осмысления, обобщения, систематизации и т.д., чтобы войти в единое русло педагогической теории. К этому ученые-педагоги пока что практически не приступали. А объем информации растет и растет.

С другой стороны, как бы в значительной мере отставив в сторону проблемы развития образовательной практики в условиях демократизации общества, в условиях плюрализма мнений ученые-педагоги увлеклись созданием новых «педагогик»: появились «антропоцентрическая педагогика», «витагенная педагогика», «гендерная педагогика» и т.д. и т.п. – десятки новых «педагогик» вплоть до «педагогике любви». Естественно, исключать необходимость таких поисков вовсе нельзя. Но при этом размывается тело педагогической теории, педагогика стала расти «в куст», а не «в ствол».

С третьей стороны, этот фактор усугубляется еще тем обстоятельством, что за последние годы, опять же в связи со стремительным ростом числа защищаемых диссертаций, резко вырос научный потенциал кафедр педагогики педагогических ВУЗов, классических университетов, а также, особенно, институтов и академий повышения квалификации работников образования. Что, конечно же, явление в целом положительное. При этом разрастаются объемы научных исследований и спектр их направлений. Но при нарушенных научных коммуникациях – отсутствие средств на командировки, малые тиражи научных журналов, лишь эпизодическое проведение научных конференций и семинаров, а главное, при отсутствии какой-либо координации научных работ в сфере образования – поле проводимых педагогических исследований становится труднообозримым, а, точнее говоря, практически необозримым. И ориентироваться в нем становится крайне сложно.

С четвертой стороны, резкий рост количества научно-педагогических исследований приводит к «размыванию» на-

учных школ. Ведь раньше при сравнительно небольших объемах научных работ и ограниченном числе научных школ практически каждое новое исследование можно было отнести к конкретной научной школе – эта диссертация, к примеру, из школы И.Я. Лернера, эта – из школы В.В. Давыдова и т.д. Теперь же каждый новый доктор педагогических наук (а то и кандидат!) зачастую набирает себе учеников, создавая как бы новую «научную школу», а впоследствии ученики, защитившись, также начинают создавать свои «научные школы». Процесс разрастается. Но при этом, помимо роста «необозримости» педагогики как науки, в связи со слишком быстрыми сроками подготовки научных кадров растет научно-методологическая некомпетентность новых ученых: за те короткие сроки, за которые сегодня в большинстве своем выполняются кандидатские и докторские диссертации, потенциальный ученый не успевает «врасти» в подлинно научную среду, впитать в себя методологическую культуру научной работы. А, быстро защитив диссертацию, новоиспеченный доктор или кандидат наук сам начинает «учить» новых аспирантов и соискателей. Происходит как бы игра «в испорченный телефон».

С пятой стороны, возникает весьма интересный парадокс. Раньше ученые и практические работники находились как бы на разных полюсах, хотя и взаимосвязанных: на одном полюсе «теория», на другом – «практика». Практические работники зачастую «открыв рот» внимали – что вещает им «наука». Но сегодня ситуация стремительно меняется. Ведь большинство практических работников образования, защитив свои диссертации, остаются на своей практической работе. И возникает новый «тандем»: на одном полюсе ученый, профессионально занимающийся наукой – на другом полюсе практический работник, но тоже ученый, совмещающий свою практическую деятельность с научными исследованиями. Условно первого назовем «ученый-теоретик», второго – «ученый-практик». Но в такой ситуации «ученые теоретики», чтобы сохранить свой статус и статус науки должны будут подняться на гораздо более высокий уровень научных обобщений, на более высокий теоретический

уровень. Но вряд ли на сегодняшний день большинство профессиональных ученых-педагогов способны на это.

Итак, можно констатировать, что стремление практических работников образования к научным исследованиям, в целом, положительно влияет на образовательную практику, но вызывает целый ряд «болезней роста» для самой педагогической науки. Как их «лечить» сказать пока трудно. Но ученым-педагогам надо всерьез задуматься над этой проблемой.

Теперь обратимся непосредственно к проблемам качества педагогических диссертаций. Бурный рост их количества не мог не привести к снижению их качества. Попробуем рассмотреть основные причины этого явления. Сначала о самих диссертациях.

Во-первых, происходит естественное в условиях количественного роста измельчение тематики диссертационных исследований, особенно докторских. Рассмотрим это явление на примере такого «модного» ныне направления как гуманитаризация образования. Это одна из ведущих идей развития современного российского образования, и, вполне естественно, может служить темой докторского исследования. Но дальше начинается «дробление» проблематики: второй уровень (вниз) составит проблематика гуманитаризации общего или профессионального образования. Третий уровень – допустим, гуманитаризация начальной школы или гуманитаризация высшего профессионального образования. Четвертый – гуманитаризация математики в начальной школе или гуманитаризация высшего сельскохозяйственного (инженерного, медицинского и т.п.) профессионального образования. Пятый, допустим, – гуманитаризация общетехнической подготовки студентов сельскохозяйственного ВУЗа. И так далее. Дробление проблематики может продолжаться достаточно долго. Спрашивается – какой уровень такого дробления еще отвечает требованиям к докторской диссертации? А какой уже нет? Как известно, докторская диссертация – это «новое крупное научное достижение, либо решение крупной научной пробле-

мы...» (п.8 Положения). Учитывая это обстоятельство, по мнению автора, тематика докторских диссертаций должна ограничиваться первым и вторым уровнем, этажом, от силы третьим. Но никак не ниже.

В то же время можно принять для экспертной оценки и другой условный, в определенном смысле аналогичный показатель – количество слов в названии темы диссертации (при условии, что тема точно отражает предмет исследования). Чем меньше слов в названии темы – тем шире проблема исследования. Напомним, к примеру, что тема диссертации М.Н. Скаткина состояла всего из двух слов: «Проблемы дидактики». Оптимальными для докторских диссертаций, по мнению автора, являются словосочетания в теме от 5 до 8 слов. В то же время сегодня встречаются докторские диссертации (защищенные и утвержденные!) с названиями до 18 слов: «Дидактические основы реализации принципов преемственности и развивающего обучения при формировании фундаментальных понятий в преподавании физики в педвузе (17 слов в названии темы!); «Лингвометодические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе»; «Формирование творческих способностей учащихся средней общеобразовательной школы средствами изобразительного искусства с учетом индивидуального подхода» и т.д. То есть такие «темы» – это слишком дробная детализация: что; где, когда, а также с кем, зачем и т.д. и т.п. Добавим к тому же, что для докторской диссертации широко распространившееся в последнее время наличие скобок в названии темы – на примере..., на материале... и т.п. вообще недопустимо.

Во-вторых, происходит разрастание модной «проблематики», которой на самом деле не существует. В частности, это связано с тем обстоятельством, что в условиях свободного доступа к зарубежным источникам в российскую педагогику стали интенсивно вводиться новые иностранные термины взамен хорошо известной российской традиционной терминологии. Так, например, в педагогической литературе, в том числе в диссертациях в последнее время ши-

роко распространился термин «когнитивная деятельность» – и его «обыгровка» выдается за «новизну», хотя в русском языке его синонимом является давно всем известная «познавательная деятельность». Точно так же – «креативная деятельность» – понятие сегодня фигурирует в десятках диссертаций как «новое направление исследований», хотя фактически это синоним давным-давно известного в российской психологии и педагогике понятия продуктивной деятельности, понимаемой как деятельность, направленная на создание принципиально нового продукта – субъективно нового или объективно нового (в последнем случае продуктивная деятельность является по определению творчеством). То же относится к «философии образования» и многим другим понятийно-терминологическим «новациям», которым, очевидно, диссертационные советы должны поставить надежный заслон.

В-третьих, одной из основных причин низкого уровня педагогических диссертаций является сложившаяся за последнее десятилетие крайне негативная традиция скоротечной подготовки диссертационных исследований. Что проявляется, в первую очередь, зачастую крайне поверхностной проработке проблемы исследования. По меткому выражению академика РАО В.С. Леднева, исследователь, прежде чем начнет заниматься своим предметом, обязан дойти «до края непознанного» – должен самым детальным образом изучить, проанализировать и систематизировать все, что было сделано его предшественниками в данном направлении. А этого как раз не происходит! В условиях, когда за диссертации взялись аспиранты и соискатели «из глубинки», в условиях резкого роста количества подготавливаемых и защищаемых диссертаций, а также в условиях отсутствия средств на командировки, на проживание в крупных научных центрах – Москве, Петербурге и т.д. для работы в крупных научных библиотеках во многих диссертационных советах сложилось попустительское отношение к крайне поверхностной проработке литературных источников, цитируемых и в кандидатских и в докторских диссертациях. Но сегодня этому можно довольно быстро и успешно поло-

жить конец – с развитием Интернета любому эксперту можно будет по ключевым словам быстро установить – насколько тот или иной диссертант разобрался в своей проблеме.

В-четвертых, и это, пожалуй, главный, наиболее распространенный недостаток подавляющего большинства и кандидатских, и докторских диссертаций по педагогическим наукам – слабое эмпирическое подтверждение получаемых результатов, а подчас и полное его отсутствие. Эмпирическое в широком смысле. Так, для исторических диссертаций, для диссертаций по сравнительной педагогике эмпирическим полем являются литературные источники, архивные материалы. Для других диссертационных исследований эмпирическое подтверждение результатов достигается экспериментом, опытно-экспериментальной работой. Но и в том, и в другом случае эмпирическая база исследований, мягко выражаясь, оставляет желать лучшего.

В частности, появилось множество докторских диссертаций по теоретическим проблемам педагогики, внешне вроде бы актуальных, к примеру, по культурологическим, антропологическим и т.п. основам тех или иных разделов педагогики, о роли семейного воспитания в современных условиях и т.д., не основанные вовсе ни на какой эмпирической базе, а просто представляющие собой чисто умозрительные логические конструкции. При этом «красиво» выстраиваются концептуальные модели, системы принципов, комплексы условий, классы механизмов и т.д. и т.п. – но все эти конструкции существуют лишь на бумаге и как к педагогической науке, так и к образовательной практике имеют отдаленное отношение. Или, сказать прямо, никакого. Конечно, вовсе отрицать необходимость крупных теоретических обобщающих исследований нельзя. Более того, современной педагогике их как раз не хватает. Но они должны строиться на основе многих десятков эмпирических исследований, результаты которых проверены в достаточно широкой практике, а не быть «замками на песке».

Далее, то, что касается опытно-экспериментальной части диссертационных исследований. Как известно, одно из важнейших требований, предъявляемых к научному знанию –

это требование его достоверности. А диссертация является научной работой (научно-квалификационной). Получаемые в ней результаты должны быть достоверны. А вот это требование в настоящее время является самым слабым местом подавляющего большинства педагогических диссертаций – и кандидатских, и докторских. Сейчас появилось множество авторских моделей инновационных образовательных учреждений – лицеев, гимназий, академий и т.п., и по ним защищается большое количество диссертаций. Но чтобы результаты этих диссертационных работ были достоверны, эти модели должны доказать свою эффективность и жизнеспособность. А для этого новое образовательное учреждение – школа, гимназия, ВУЗ, колледж и т.п. должно сделать хотя бы несколько выпусков, необходимо проследить дальнейшую судьбу его выпускников.

А что же происходит на самом деле? Зачастую учебное заведение только организовано, а его директор, ректор или его заместитель уже защищают диссертацию! А таких случаев множество. Так, недавно была защищена докторская диссертация по весьма оригинальной модели регионального вуза, но в качестве критерия ее эффективности выступали лишь результаты социологического опроса студентов-первокурсников – как им нравится учиться в этом ВУЗе? Ничего другого диссертант предъявить не мог – ВУЗ работал только первый год – но диссертация была успешно защищена!

Самое же главное – в науке эмпирические результаты принято подтверждать математической статистикой – статистическими критериями достоверности результатов. В физике, химии, биологии, медицине и т.д. это требование является обязательным – без этого о научной работе никто и разговаривать не будет. В гуманитарных же науках одно время применение статистических критериев требовалось (60 – 70 гг.). Правда, требовалось зачастую формально, и эти критерии нередко применялись неграмотно. Но впоследствии и от этой традиции постепенно отказались – очевидно, из-за роста количества диссертаций и, соответственно, адекватного понижения уровня методологической и математической культуры ученых-педагогов.

И напрасно! Педагогика только тогда займет достойное место в ряду других наук, когда будет пользоваться достоверным знанием. Но, во-первых, в значительной части диссертационных работ приводятся данные по успеваемости учащихся, по показателям их выпуска – поступления в ВУЗы и т.п. – в абсолютном выражении без какого-либо сравнения со среднероссийскими, среднерегionalными или хотя бы среднемуниципальными показателями, или с показателями тех же классов, тех же образовательных учреждений за прошлые годы – и, таким образом, эти данные не с чем сравнивать, и что-то сказать о достоверности результатов невозможно. Во-вторых, в тех диссертациях, где такое сравнение делается, в подавляющем большинстве случаев статистическая достоверность результатов, хотя она, как правило, самими диссертантами не просчитывается, крайне низка – на уровне не более 10-25% (автор данной статьи взял на себя труд ее просчитать, используя эмпирические данные, приводимые в авторефератах диссертаций, и применив статистические компьютерные программы). То есть вообще ни о какой достоверности результатов говорить не приходится. Для педагогики уровень статистической достоверности результатов должен быть не ниже 95,5% (в науках «сильной версии» принят еще более строгий порог – 99,5%). Объясняется такой низкий уровень достоверности эмпирических данных нынешних диссертаций тем обстоятельством, что для получения высокого уровня достоверности результатов необходимы большие объемы выборок – т.е. для большинства педагогических исследований – большое количество учащихся, студентов и т.д., участвующих в эксперименте (в более общем случае правильней было бы сказать – участвующих в опытно-экспериментальной работе).

Но в последние годы произошло резкое сужение экспериментальной базы педагогических исследований. Раньше аспирантов, докторантов и соискателей было сравнительно мало, учителя и руководители школ, работники других учебных заведений в условиях подавляющего единообразия охотно включались в «эксперимент», чтобы попробовать что-то новое. Поэтому каждый диссертант чаще всего

проводил свою опытно-экспериментальную работу в нескольких учебных заведениях, а то еще и в разных регионах. Теперь же, когда все бросились в «эксперимент», диссертант чаще всего располагает лишь той экспериментальной базой, в которой он является хозяином положения: учитель – только теми классами, где он преподает, руководитель учебного заведения – только контингентом своего учреждения и т.д. Поэтому единственным способом увеличения объемов выборок является увеличение сроков опытно-экспериментальной работы, чтобы те или иные новации проверить на разных классах в разные годы, на нескольких выпусках учащихся и т.д. Но такого, как правило, не происходит – соискатели торопятся – ведь за последние годы широко распространилось ошибочное мнение, что «сделать» педагогическую диссертацию просто и на это много времени не требуется.

Подкрепим сказанное о слабом эмпирическом подтверждении результатов диссертационных исследований такими данными. Профессор Московского физико-технического института, доктор технических наук Д.А. Новиков проанализировал 118 диссертаций по педагогическим наукам – кандидатским и докторским, успешно защищенных в различных диссертационных советах. В 65 диссертациях (55% от общего числа!) вообще нет никаких упоминаний об обработке экспериментальных данных. В 16 из 53 оставшихся ($53 = 118 - 65$) диссертационных работ отсутствует сравнение начальных состояний контрольной и экспериментальной групп (при этом в 12 из упомянутых 16 работ контрольные группы отсутствовали вообще, то есть рассматривалась только динамика состояния «экспериментальной» группы) – и то, и другое, естественно, в научном плане некорректно.

Еще в 7 из 37 оставшихся ($37 = 53 - 16$) использовался «средний балл», т.е. процедура, как известно, совершенно неграмотная, поскольку усреднение предполагает суммирование данных, а операция суммы на шкале рангов (в т.ч. балльной шкале) не определена.

В 14 из 30 оставшихся ($30 = 37 - 7$) работах упоминались методы, используемые при обработке данных. И, в большин-

стве случаев, упоминались они «зря», так как, например, в 8 работах (из 14!) к шкале баллов применялся критерий Стьюдента, который применим только к шкалам физических величин.

Остаются 22 работы ($22 = 30 - 8$). Но при этом, судя по числу участников эксперимента, в этих 22 работах уровень достоверности результатов никак не мог даже близко достигать требуемого уровня 95%.

Таким образом, из 118 диссертаций ни одна не соответствует требованиям достоверности научных результатов! А это значит, что, строго говоря, они не несут никакого научного знания – ведь одно из важнейших требований, предъявляемых к научному знанию, является требование достоверности.

Складывается довольно печальная картина. Как известно, любая диссертация является научно-квалификационной работой. Так вот, в подавляющем большинстве педагогических диссертаций все меньше науки, и они как бы становятся лишь квалификационными работами, где соискатель должен только продемонстрировать способность наукообразным языком написать наукоподобное сочинение.

В то же время, основные недостатки педагогических диссертаций вполне понятны, объяснимы, могут быть, по мнению автора данной статьи, достаточно четко структурированы и, соответственно, могут быть сформулированы критерии для экспертизы диссертационных работ – экспертизы на всех этапах их прохождения: в диссертационных советах, экспертизы оппонентов и т.д. Такими критериями, исходя из сказанного выше, являются:

1. Адекватное соответствие темы диссертации ее «рангу» – докторской или кандидатской.

2. Реальная, а не надуманная ее актуальность для развития педагогической науки или образовательной практики.

3. Глубокая проработка проблемы исследования – если эксперт, оппонент и т.д. знает какую-либо предшествующую работу, близкую по проблематике к данной диссертации, а ее анализа не дано, или хотя бы ссылки на нее не

приводится – диссертация должна быть возвращена на доработку.

4. Наличие эмпирического подтверждения основных положений диссертации и статистическая достоверность полученных результатов.

Как видим, критериев немного и они достаточно просты для применения экспертами. Если вся научно-педагогическая общественность, участвующая в экспертизе диссертационных работ станет им следовать, то, очевидно, качество педагогических диссертаций может быть достаточно быстро восстановлено.

Теперь рассмотрим вопросы экспертизы диссертационных исследований. В первую очередь проблема качества диссертаций в этом аспекте упирается в состав диссертационных советов. За последние 12–13 лет было создано большое количество новых диссертационных советов, в том числе во многих отдаленных городах России. С одной стороны, эта мера правильная – наука должна развиваться не только в Центре, но и на местах. А создание в том или ином регионе диссертационного совета – это, конечно, мощный стимул развития научных исследований в нем. С другой стороны, слишком поспешное насыщение регионов наспех подготовленными кандидатами и докторами наук и столь же поспешное формирование из них состава новых диссертационных советов не могло не сказаться на качестве защищаемых диссертаций. Как уже говорилось, происходит как бы своеобразная игра в «испорченный телефон»: за те короткие сроки, за которые сегодня чаще всего выполняются кандидатские и докторские диссертации, исследователь не успевает и не может успеть освоить методологическую культуру научной работы, «врасти» в научно-педагогическую среду. Но, быстро защитив диссертацию, новоиспеченный доктор или кандидат наук сам начинает «учить» новых аспирантов и соискателей, его приглашают оппонировать новые диссертации, зачастую он становится членом диссертационного совета.

Очевидно, и в этом аспекте для повышения качества педагогических диссертаций тоже необходимо принимать оп-

ределенные меры. Так, можно предложить, к примеру, следующий механизм «сдерживания»: кандидатов наук допускать к руководству аспирантами и соискателями только при наличии второго руководителя – научного консультанта – доктора наук. Для того чтобы получить право оппонировать диссертации, кандидат или доктор наук должен подготовить хотя бы одного защищенного кандидата наук. Для того чтобы иметь право войти в состав диссертационного совета – подготовить пять кандидатов наук. Для того чтобы доктору наук войти в состав Экспертного совета ВАК – проработать в каком-либо диссертационном совете не менее пяти лет и подготовить в качестве научного консультанта хотя бы двух-трех докторов наук. Конечно, автор данной статьи вовсе не претендует именно на таком механизме – это лишь одна из возможных моделей повышения качества экспертизы диссертационных работ. Могут быть и другие варианты. Но какие-то конкретные шаги в этом направлении принимать необходимо.

Таким образом, подводя итог сказанному: рост числа педагогических диссертаций – явление положительное и для педагогической науки, и для образовательной практики. Но качество диссертационных работ требует значительного, коренного улучшения. И для этого необходимо предпринимать незамедлительные меры.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как уважаемый Читатель мог заметить, в книге подняты многочисленные и разнородные проблемы развития отечественного образования. В то же время все они группируются вокруг одной общей идеи: человечество уже достаточно давно – где-то лет двадцать пять – тридцать тому назад перешло в принципиально иную эпоху своего существования, которая называется постиндустриальным обществом. Эта новая эпоха требует совсем иной, чем было до того, организации общества, его экономики, социальной, культурной его жизни, в том числе организации всей сферы образования. В этом новом обществе необходимо коренное изменение устройства и функционирования образовательной системы: ее организационных, правовых, экономических, управленческих, дидактических, методических, воспитательных и других основ. Все это требует перестройки сознания работников образования, накопления определенного опыта, переподготовки педагогических кадров и т. д. Известно, что медленнее всего меняется человеческое сознание, в частности, профессиональное сознание педагогов и работников органов управления образованием. На его перестройку уйдут годы и годы. Но чем быстрее это произойдет, тем быстрее система народного образования страны выйдет из кризиса и начнет развиваться в нужных направлениях, тем меньше будет неоправданных потерь. В том, чтобы убедить уважаемого Читателя в необходимости перестройки этого сознания, и была основная цель этой книги.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
1. Школа и общество	5
Можно ли сформулировать национальную идею России?	5
Школа формирует новый класс эксплуататоров?	13
Не дай мне Бог сойти с ума	32
Что такое школоцентризм?	40
2. Развитие системы образования	51
Почему реформы образования малоэффективны?	51
Почему содержание школьного образования никого не удовлетворяет?	70
Школа: подготовка к жизни: или сама жизнь?	80
Что знает Иван, чего не знает Джон? Что умеет Джон, чего не умеет Иван?	99
Что такое элитарное образование?	116
Кто такие образовательные «левши»?	127
Есть ли на самом деле «перегрузка» школьников?	130
Можно ли изжить коррупцию в системе образования?	133
Как модернизировать управление образованием?	140
3. Проблемы развития профессионального образования	155
Образование – средство развития экономики	155
Профессиональное образование и национальная безопасность России	158
Что такое территориальная сеть?	180
ССУЗ в образовательном пространстве	186
От режима самосохранения к режиму саморазвития	191
4. Образование и наука	201
О структуре теории образования	201
О предмете методологии образования	210
От педагогики индустриального к педагогике постиндустриального общества	219
Педагогические диссертации: количество растет – качество падает	236
Заключение	255

Подписано в печать 26.03.2005. Формат 60x90/16
Печать офсетная. Бумага офсетная.
Гарнитура «Таймс». Усл. печ. л. 16,5. Уч.-изд. л. 12,8
Тираж 1500 экз. Заказ № 613
Лицензия ЛР № 070711 от 17.01.97 г.

Издательство «Эгвес»
103064 Москва, ул. Верхняя Красносельская, 22

Отпечатано с готовых диапозитивов в типографии «Наука»
121099 Москва, Шубинский пер., 4