

А.М. Новиков

**РОССИЙСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
В НОВОЙ ЭПОХЕ**

парадоксы наследия

векторы развития

(публицистическая монография)

Москва
Эгвес, 2000

ББК 7400
7456

Новиков А.М.

Н73 Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

АННОТАЦИЯ

В книге содержится авторская концепция развития Российского образования в условиях перехода человечества в постиндустриальную эпоху развития. Осуществлен комплексный подход к анализу развития образования как целостной системы – от дошкольного до послевузовского образования во всех его основных формах.

В книге содержится анализ парадоксов, доставшихся в наследство российской системе образования, и векторов ее дальнейшего развития в виде четырех ведущих идей, соответствующих четырем основным субъектам – «потребителям образования»: личности, обществу, производству (в широком смысле – как материальному, так и духовному) и самой системе образования. Соответственно, это идеи: гуманизации образования, демократизации образования, опережающего образования, непрерывного образования. Каждая идея развивается в совокупности принципов, выделенных по строгим основаниям их классификации и условий их реализации.

ISBN-5-71148-080-х
© Новиков А.М., 2000.

ББК 7400
7456

ПРЕДИСЛОВИЕ

...Глаголом жги сердца людей.

А.С. Пушкин

Как уважаемый Читатель мог прочесть в названии книги, речь в ней пойдет о судьбах российского образования в «новой эпохе». Казалось бы, согласно общепринятому мнению, «новая эпоха» связана с наступлением нового XXI века, нового третьего тысячелетия. Но речь пойдет вовсе не об этом. Автор абсолютно равнодушен к так называемым «круглым датам». Ведь все системы отсчета относительны. Для христианского мира это действительно «круглая» дата – новое тысячелетие. Но у представителей иудаизма совсем другое летоисчисление, у жителей Юго-восточной Азии – другое и так далее.

Так что дело не в этом. Дело совсем в другом. Дело в том, что человечество уже достаточно давно – где-то лет двадцать – двадцать пять тому назад перешло в принципиально иную эпоху своего существования. Об этом мы будем говорить ниже. Но это новая эпоха требует совсем иной, чем было до того, организации общества, его экономики, социальной, культурной его жизни, в том числе организации всей сферы образования.

«Суша теория... везде, а древо жизни пышно зеленеет!» – восклицает Мефистофель в «Фаусте» И.В. Гете. Нынешняя жизнь системы образования в России преподносит удивительное многообразие творческих поисков образовательных систем, моделей образовательных учреждений, содержания, форм и методов обучения и т.д. В то же время эта ярчайшая палитра практического опыта требует теоретического осмысления, обобщения определенной классификации для того, чтобы выявить общие тенденции, перспективные направления развития системы образования страны.

Сегодня модно говорить и писать о реформе образования. А в книге речь пойдет именно о развитии. Почему?

«Реформа образования (общего среднего, начального профессионального, среднего профессионального, высшего) успешно завершена», – пишут одни авторы. «Реформа образования еще не начиналась» – пишут другие. Кто же прав?

Думается, ни те, ни другие. **Реформа идет.** Мучительно, подчас подспудно, с трудом пробивая себе дорогу. Началась она **«сверху»**. Пожалуй, в 1988 году, когда 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, автор как-то специально подсчитал, что только на союзном уровне и только в профессионально-технические училища бывший Госпрофобр СССР до 1988 г. направлял в среднем по 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, что первоначально вызвало полный шок руководителей учебных заведений.

Затем 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», и вызвавшая широчайший резонанс во всей стране. Была «Учительская газета» В.Ф. Матвеева, был «новый хозяйственный механизм в народном образовании» (1989г.) и т.д. В 1992 г. был принят прогрессивный в своей основе Закон РФ об образовании, который, кстати, во многом до сих пор не выполняется, а новая редакция Закона (1996 г.) была определенным шагом назад.

Но почти одновременно, также примерно с 1988 г., начала осуществляться **реформа «снизу»** благодаря, в основном, инициативе наиболее активных и дальновидных руководителей образовательных учреждений: стали стремительно разрастаться гимназии, университеты и академии, высшие профессиональные училища, общеобразовательные и профессиональные лицеи и колледжи, центры непрерывного образования, институты развития образования и т.д. – подчас несмотря на мощное противодействие властей – многие инновации руководи-

телями учебных заведений вводились и продолжают вводиться «тайком от начальства».

Идет реформа и сейчас. К сожалению, медленно. К сожалению, в основном, «снизу». К сожалению, вперед продвигается сравнительно небольшая часть образовательных учреждений, возглавляемая прогрессивными руководителями, а многие другие учебные заведения еще пребывают в застойном состоянии. Но идет. Российская система образования, подобно сказочному барону Мюнхгаузену сама себя за волосы вытаскивает.

В то же время развитие системы образования, очевидно, не сводится только к реформе. Реформа – это преимущественно революционный путь развития. Он безусловно необходим сегодня – новой стране нужна новая система образования. Но реформа как относительно резкое изменение устройства и функционирования образовательной системы будет затрагивать в основном ее организационные, правовые, экономические, управленческие аспекты. В то же время глубинные аспекты: дидактические, методические, воспитательные и т.д. относятся, наверное, к эволюционному развитию – они требуют перестройки сознания работников образования, накопления определенного опыта, переподготовки педагогических кадров и т.д. – на все это уйдут годы и годы. Кроме того, многие проблемы оказываются настолько сложными, что только сейчас, не в первый год реформ в стране мы начинаем осознавать их сложность, практически еще и не приступив к их решению.

Таким образом, в книге речь пойдет о **развитии образования**.

В настоящей публикации, представляемой на суд читателю, делается попытка, пожалуй впервые, рассмотреть **перспективы развития системы образования как целостной системы, включающей все его подсистемы от дошкольного, общего среднего образования, начальной профессиональной подготовки молодежи до высшего и последиplomного образования и во всех основных аспектах: содержательных, организационных, управленческих, финансовых и т.д.** Надо признаться, что попытка эта была очень непростой: ведь до сих пор все публикации в области образования были посвящены либо, в подавляющем большинстве, проблемам общеобразовательной школы, либо проблемам начального профессионального образования, либо среднего, либо высшего и т.д. – порознь. Но по глубокому убеждению автора **новая система народного образования дол-**

жна стать единой. Хотя у каждой ее подсистемы, в том числе дошкольного, общего среднего начального, среднего, высшего профессионального образования, а также последиplomного, дополнительного были и остаются собственные проблемы, своя специфика, но в то же время границы между ними по многим параметрам стремительно размываются.

Возможно, у автора были некоторые основания взяться за столь широкое научно-литературное полотно: автор когда-то преподавал в школе и техникуме, всю свою научную жизнь занимался проблемами научно-методического обеспечения профессионально-технического и среднего специального образования, подготовки и переподготовки кадров на производстве; в настоящее время преподает в ВУЗе и ИПК; руководит аспирантами и докторантами.

Поскольку в книге сделана попытка обобщенного анализа образовательной системы, то он требует и обобщенной терминологии. Так, по тексту мы нередко будем говорить о школе в обобщенном смысле – как об образовательных учреждениях всех типов и уровней, как о всей системе образования; также и об учителе, учителях, подразумевая при этом всех, кто учит и воспитывает.

В основу книги легли многочисленные статьи по вопросам развития образования, опубликованные автором в последние годы в журналах «Педагогика», «Магистр», «Профессионал», «Специалист», в «Учительской газете» и т.д., материалы предыдущих книг, циклы лекций, прочитанных в институтах и на факультетах повышения квалификации работников образования, а также обобщение опыта передовых образовательных учреждений и органов управления образованием многих регионов Российской Федерации, других стран СНГ и дальнего зарубежья.

Позиции автора нередко резко расходятся с общепринятыми мнениями, устоявшимися образовательными канонами. Автор, проработав всю жизнь в сфере образования, является ее горячим патриотом. Но сегодня одним «ура-патриотизмом» ничего не добьешься – 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 эффективность развития в новых социально-эко-

номических условиях. Поэтому в дальнейшем изложении материала не сглаживаются, а подчас и специально обостряются возникшие противоречия, не подбираются деликатные выражения в критике недостатков, часто приходится говорить о вещах, неприятных для тех или иных категорий работников системы народного образования.

Но при этом автор в свою очередь готов принять критику в адрес своей работы, и за что заранее выражает благодарность читателям.

В то же время главная задача – не в критике сложившихся недостатков, а в том, чтобы проанализировать и предложить конструктивные идеи, принципы и условия развития системы российского народного образования, изложив их в определенном систематизированном виде^{*}. Насколько удалось автору решить эту задачу – судить читателю.

* В частности, краткая схема этой систематизации приведена в приложении.

РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НОВОЙ ЭПОХЕ

*О, Русь моя! Жена моя! До боли
Нам ясен долгий путь!*

А. Блок

Сегодня отечественное образование мучительно ищет новые пути преодоления кризиса.

Прежде, чем рассматривать возможности и направления выхода из этого кризиса, попробуем разобраться в его причинах.

Причины кризиса можно объяснять по-разному. Наиболее часто в печати, выступлениях работников образования указываются такие причины, как низкая заработная плата учителей и преподавателей, отставание образования от научно-технического прогресса, низкое качество подготовки молодежи, недостатки в его нравственном, трудовом воспитании и т.д. Кроме того, говорится о формализме в учебно-воспитательном процессе, проявляющемся в «педагогике мероприятий», о слабой материально-технической базе многих учебных заведений и т.п.

Конечно, все эти причины имеют место. Однако, если попытаться заглянуть поглубже, можно увидеть другие причины, более общие, так сказать причины второго порядка, объясняющие недостатки всего народного образования в стране – и общего, и профессионального. Это – духовное обнищание общества как в бывшей командно-административной системе, так и в перестроечный и постперестроечный период, снижение авторитета знаний; все еще остающееся тотальное огосударствление школы, остаточный принцип финансирования образования: «валовый», экстенсивный подход к его развитию и др.

Если попытаться проанализировать проблему в еще более общем виде, то все перечисленные причины станут лишь следствиями еще более общего доставшегося нам в наследство про-

тиворечия. Общество, когда-то начертав на своих знаменах девиз: «Свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех», как раз о **каждом** и забыло, занявшись переустройством, «развитием» (отнюдь не свободным) **всех**, т.е. «совершенствованием» общественных отношений, отбросив интересы личности и личность как таковую.

Еще в 40-х годах 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».

Нам с детства, как заклинание, повторяли: «Общественные интересы выше личных!» Но ведь общество состоит из личностей и общественное без личностного быть не может. Поэтому попытка «совершенствования» общества, общественных отношений без основного обязательного условия – свободного развития каждого человека – и скорчила нам уродливую историческую гримасу. Человек вместо высшей ценности стал лишь «первой производительной силой».

Таким образом, общая причина третьего порядка – подчинение человека якобы общественным интересам и, тем самым, дегуманизация, подчинение Человека служению научно-техническому и социальному прогрессу. Это явление называется **технократизмом**. Его основными чертами являются: примат средства над целью, частной цели над смыслом и общечеловеческими ценностями, символа над действительностью, техники над человеком и его духовностью. В технократическом мышлении сиюминутные потребности вытесняют разум, мудрость и нравственность. Для технократа не существует понятий совести, человеческих чувств и человеческого достоинства.

Технократическое общество производит духовно деформированные личности: на одном полюсе рядовой работник низводится до уровня некоего придатка машины, «винтика», на другом – представители так называемой командно-административной системы – тоже закрепощенные люди, несвободные в своем поведении и своих решениях. Ведь они могут выполнять только те функции и принимать только те решения, которые установлены жесткими правилами системы. Следовательно, представители командно-административной системы не действуют и не могут действовать как свободные лично-

сти – они лишь играют роль социальных персонажей. И в том, и в другом случае человеческие способности остаются в большинстве своем невостребованными.

Административно-командная система требовала «винтиков» и отвергала личность. Вообще все личное – мнения, интересы, потребности – не только не поощрялись, но и всячески изгонялись из общественного обихода. Способности и умения ценились лишь в том случае, если человек «знал свое место» и «не высовывался». Работник должен был лишь олицетворять должность и функцию, ему, как правил, негде было проявить себя, свой талант и свои возможности. На предприятиях, в организациях и учреждениях скопился огромный избыток рабочей силы, который мы теперь имеем в виде скрытой и открытой безработицы – ведь зарплата руководителей предприятий в застойные годы прямо зависела от количества работающего персонала. Понятно, что это вело к необоснованному росту численности персонала. А, кроме того, запрещение совместительства раздувало штаты еще больше. Для оценки степени избытка рабочей силы можно привести такой пример. На однотипных морских судах, строившихся в ФРГ по заказу СССР, штатная численность команды составляла: в ФРГ – 9 человек, в СССР – 40 человек.

Пренебрежение к Человеку как к конечной цели и смыслу производства привело к тому, что реальность оказалась в вопиющем противоречии с официально провозглашенным принципом: производство для человека, а не человек для производства. На деле оказалось наоборот – человек стал служить производству. Техника возвысилась над ним, превратилась из смысла в цель. Нарращивание объемов выпускаемой продукции не было связано с реальными человеческими потребностями. Страна буквально стонала под грузами миллионов тонн угля, нефти, стали, арсеналов вооружений. Планировалась лишь ближайшая экономическая эффективность трудовой деятельности людей. Человек оставался только средством для достижения стратегических хозяйственных целей – лишь как «человеческий фактор» экономики.

Но и в этом «человеческом факторе» не было возможностей развития – идея «всеобщего равенства» подавляла стремление практически любого человека к интенсивному и продуктивному труду и тем самым низводила образовательный уровень и

квалификационный статус работника к пустой формальности: как бы человек ни трудился, в конечном счете он не мог рассчитывать на получение справедливого вознаграждения. Но при этом он всегда был защищен постоянной работой и пусть низкой, но гарантированной заработной платой (зачастую им не заработанной). В результате десятилетиями развращалось массовое и индивидуальное сознание, формировались привычки обходиться самым малым, лишь жизненно необходимым, нищенское агрессивное сознание, менталитет холопа, которому все обязаны, он же не обязан никому и ничем. И ныне такое массовое сознание – один из главных тормозов развития России в новых социально-экономических условиях, который предстоит еще преодолевать долгие годы.

Таким образом, технократизм в огромной степени деформировал все сферы жизни общества. В том числе систему народного образования, которое повсеместно, во всех звеньях – от дошкольных учреждений до институтов повышения квалификации и аспирантуры рассматривалось лишь как подготовка рабочего, специалиста к обслуживанию гигантской производственной машины.

В то же время объяснить нынешний **кризис** образования, как и всей экономической и социальной сферы страны только пороками тоталитарного коммунистического режима, как это делают многие авторы публикаций, было бы **неверно и несправедливо**.

Во-первых, в годы советской власти в России (точнее в СССР) был накоплен гигантский индустриальный потенциал: задача, поставленная большевиками в конце двадцатых годов: «Догнать и перегнать ведущие капиталистические страны по выпуску промышленной продукции» была выполнена: в 70-х годах СССР производил больше всех в мире угля, нефти и стали, выпускал в 15 раз больше США металлорежущих станков и зерноуборочных комбайнов, тракторов – в 6 раз, картофеля выращивалось больше, чем в США, Англии и ФРГ вместе взятых, и т.д. Не говоря уже о производстве огромных запасов вооружений. Другое дело, что таких объемов фактически не требовалось и большая часть продукции сгнивала на свалках. В стране выплавлялось металла в 3 раза больше, чем в США, но в магазинах не было бритвенных лезвий. Зато танков было больше, чем во всех других странах мира, вместе взятых. По-

головья скота было в 2 раза больше, чем в США, но в магазинах не было молока и мяса.

Россия в этот период подарила миру первые спутники и космические корабли, атомные электростанции и корабли, лазеры и волоконную оптику, порошковую металлургию и многое, многое, многое другое. Россия играла и играет ведущие роли в мире в области музыки, театра, литературы, изобразительного искусства, спорта и т.д. Не этот ли трагический период дал миру, человечеству К.К. Станиславского и В.Э. Мейерхольда, С.М. Эйзенштейна и А.А. Тарковского, К.С. Малевича и Р.Р. Фалька, Л.Д. Ландау и Н.Н. Семенова, С.П. Королева и А.Н. Туполева и многих других гигантов, определявших культуру России и мира XX века. Каждый из них мог бы составить национальную гордость любой страны. И этого нельзя отрицать.

Так же, как нельзя отрицать и определенных достижений в былые годы в социальной сфере: каждому жителю была гарантирована работа по специальности – чему откровенно завидовало население многих стран мира. Все были накормлены и одеты – была проблема достать продукты и товары, но она в общем-то решалась, правда, специфическими только для России способами. Была огромная сеть клубов, пионерских лагерей, санаториев и домов отдыха, практически каждая семья могла позволить себе поехать в отпуск на курорт и т.д. Да и по уровню и качеству образования наша страна занимала ведущие позиции в мире – это признают, в том числе, и многие западные эксперты. Просто в те годы система образования строилась и была весьма неплохо отлажена под нужды государственного и общественного устройства того времени.

В то же время подойти к **объяснению причин** нынешнего кризиса в нашем образовании можно с еще более общих, глобальных позиций. Дело в том, что мы привычно анализируем и оцениваем его по прежним меркам, а **фактически мы живем в следующем столетии, новом тысячелетии, а, точнее, в совершенно иной эпохе!**

И дело здесь вовсе не в «круглых» датах, в начале XXI века и третьего тысячелетия. Дело совсем в другом – за последнее время, за последние два-три десятилетия мир изменился самым кардинальным образом, и **мы живем уже довольно давно 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 и т.д., подавляющая масса людей едва сводила концы с концами. Почти все ресурсы общества были направлены только на решение одной задачи – утоление голода. Для материальной жизни 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 и пр.

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

С появлением индустриальных технологий ситуация начала в корне меняться. С нарастающей быстротой начались огромные перемены в материальной жизни людей. Лишь во второй половине драматического и трагического XX века **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, естественно-научное, технико-технологическое знание, и, соответственно, естественнонаучное и технико-технологическое образование.

А вслед за этим в последние два десятилетия произошла цепь событий, радикально преобразивших мир. Энергетиче-

ский 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 и самым тяжелым образом отразился на положении США, до сих пор бывших в условиях противостояния ведущей державой в мировой экономике и политике. 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 и роста производительности труда и технического уровня производства, определяя тем самым, как будут производиться товары и услуги, с помощью каких ресурсов и каких технологий. Наконец, рынок решает проблему – для кого производятся товары, услуги, каким образом распределяется национальный доход между различными слоями населения, обладающими разной квалификацией и т.д.

Наиболее эффективно свои функции рыночный 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, рыночный 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 века, 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 века 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 годов). Да потому, что в представлении большинства людей тех времен казалось, что достаточно накормить людей хлебом, каждому дать по одному 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, опасные религиозные течения, самым грозным из которых является Ислам.

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

В развитых странах Запада активно пропагандируется так называемая «теория золотого миллиарда» или, что то же, но с более неясным названием – теория «глобализации информации». 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 «дозы» передачи этого знания всему остальному человечеству.

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

Третья, самая низкая группа стран будет производить сырье, сельскохозяйственную продукцию, довольствуясь ми-

нимальным уровнем передаваемой «информации» и 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.

Альтернативой «теории золотого миллиарда» является другой подход, прогнозируемый 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.

В новой эпохе существования человечества в мире существенно меняется и 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 годов XX века, когда они составляли более 50% занятых и они, их профсоюзы во всех развитых некоммунистических странах превратились в доминирующую политическую силу. Но с начала 1970 годов 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 века 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.

Примерно та же участь постигла и класс «капиталистов-эксплуататоров». Всего совокупного богатства тысячи самых состоятельных людей Америки, например, сегодня не хватило бы для работы только одной ее отрасли экономики на 2–3 месяца. Сегодня быть капиталистом стало непрестижно, а компаниями и фирмами, в основном, управляют наемные менеджеры.

В то же время стремительно растет другой, новый класс – класс образованных «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 капитала своих стран через свои пенсионные, объединенные фонды и свои сбережения. Являясь подчиненными, они в то же время могут быть руководителями. 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.

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. В любом случае, **эти общемировые тенденции необходимо учитывать при разработке стратегии развития отечественного образования.**

Таким образом, уже сегодня в развитии отечественного образования с учетом вхождения России в мировое экономическое сообщество необходимо учитывать, в том числе, следующие основные тенденции:

– в условиях рыночной экономики человек выступает активным субъектом на рынке труда, свободно распоряжающимся своим главным **капиталом** – своей **квалификацией**. В настоящее время для значительной части трудоспособного населения России, да и части молодежи крайне трудно преодолеть психологический барьер перехода из позиции наемного государственного работника к позиции активного субъекта на рынке труда – что надо самому искать достаточно высокооплачиваемую работу, что можно одновременно работать в нескольких

местах и т.д. – самому принимать решения трудно – свобода выбора пугает людей, привыкших жить в тоталитарной системе;

– в условиях рыночной экономики в силу чрезвычайно высокой подвижности ее конъюнктуры каждому человеку приходится не только часто менять место работы, но и неоднократно менять профессии. Это требует, во-первых, сломать у нас, россиян, психологический стереотип, когда хорошим работником считался человек, десятилетиями проработавший на одном рабочем месте. Потеря работы у нас пока большинством населения оценивается как личная трагедия, хотя, как показали социологические исследования, в 95% случаев человек, потерявший работу, но активно ее ищущий спустя какое-то время устраивается на новую более интересную работу с более высокой заработной платой. Во-вторых, в этих условиях молодежь должна получать такое базовое образование, которое будет позволять ей относительно легко осваивать новые профессии в будущем – образно говоря, образование должно стать **конвертируемым**;

– если прежде основную роль играли природные ресурсы страны, давая тем или иным странам сравнительные преимущества в системе мирохозяйственных связей, то ныне на первый план выдвинулся уровень развития людских ресурсов – знание, творчество, мастерство, умение в широком смысле слова. Уже в ближайшие десятилетия, когда перед мировым сообществом встанет множество новых, ранее неизвестных, но острейших проблем, роль знаний и творчества, без которых их не решить, неизмеримо возрастет. На переднем плане исторической сцены окажутся те страны, те народы, которые будут способны обеспечить более высокий уровень образованности, воспитанности и мастерства людей во всех его проявлениях, способности к поиску;

– накопление знаний, развитие науки, создание новых технологий и наукоемких производств неизбежно повышает требования к общеобразовательному уровню и профессиональной квалификации каждого отдельного работника, все более смещая акцент на развитии его духовных способностей как непременное условие способности к труду. В структуре рабочей силы в целом происходит сдвиг в том же направлении, т.е. доля работников умственного труда возрастает, а доля работ-

ников физического труда убывает с одновременным изменением содержания самого труда;

– в мире происходит резкое, во много раз, сокращение числа менеджеров среднего звена – в нашем понимании – начальников участков, мастеров, сменных инженеров и т.п. Так, на заводах одной из ведущих американских автомобилестроительных фирм «Крайслер» 10–15 лет тому назад соотношение менеджеров среднего звена к числу рабочих составляло 1:20 (сокращение началось еще раньше), сейчас оно составляет 1:50, в недалекой перспективе планируется 1:100. Фирмы ориентируются на самостоятельность каждого работника, его самозанятость, работу в малых самоуправляемых командах. Самостоятельность в решениях становится одним из главных требований, предъявляемых к специалисту. Причем, в этих условиях предпочтение отдается людям с более высоким уровнем образования, в том числе даже для работы на конвейере;

– одно из основных структурных изменений производства заключается в преимущественном развитии малого бизнеса и малых предприятий. В том числе малые предприятия создают более 40% новых рабочих мест. Кроме того, наблюдается еще одна тенденция этого плана: многие крупные фирмы и компании, сохраняясь как целое, дробят свои внутренние структуры на относительно самостоятельные мелкие фирмы – по принципу, как это у нас раньше называлось, полного внутреннего хозрасчета;

– уровень производительности труда в промышленности и сельском хозяйстве в развитых странах таков, что для полного обеспечения населения продовольствием и промышленными товарами требуется все меньше рабочей силы. Происходит ее постоянный отток из индустриальной сферы в сферу обслуживания, банковское, страховое дело, инфраструктуру, в сферу культуры, в социальную сферу. Очень показательны два таких факта. Дом престарелых в Финляндии – на 70 пациентов приходится 270 человек обслуживающего персонала! В Дании работающим предлагается годичный оплачиваемый отпуск с сохранением заработной платы с условием, что они уступают на этот год свое рабочее место тем, кто давно является безработным. То есть экономически развитое общество может позволить себе роскошь такой социальной защиты людей;

– создание каждого нового рабочего места в странах Европы, США и Японии обходится около 1 млн долларов. Государству часто проще постоянно платить безработным достаточно большое пособие, чем создавать новые рабочие места. При этом всячески приветствуется и экономически поощряется самозанятость, когда безработные себе сами создают рабочие места, организуя малые предприятия – семейные кафе, прачечные, занимаясь народными ремеслами, розничной торговлей и т.п.

А главная же перспектива развития образования заключается, очевидно, в том, что в не столь отдаленном будущем **образование должно будет измениться больше, чем за все триста с лишним лет, происшедших с момента возникновения, в результате развития книгопечатания, школы современного типа.**

Общество, в котором знания становятся **капиталом** и главным **ресурсом** экономики предъявит новые жесткие требования как к общеобразовательной, так и к профессиональной школе. Общество, в котором будут преобладать интеллектуальные работники, предъявит новые и еще более жесткие требования к социальной деятельности и социальной ответственности людей. Уже сегодня необходимо заново осмысливать, что такое образованный человек.

Уже сегодня вместо понятия «**профессионализм**» все чаще начинают использоваться понятия «**образованность**» и «**компетентность**». Общество все больше нуждается в широко образованных людях. Конечно, в любом деле важен профессионализм. Но между тем само это слово привычно соединяется со словом «узкий». Такова природа профессионализма – чем он выше, тем уже. Образованность же наоборот – чем выше, тем шире. **Высокообразованный человек** – это не только безукоризненный специалист в своей области, но и человек, уверенно ориентирующийся в других сферах науки и культуры, знающий отечественную и мировую историю и литературу, филологию, социологию, владеющий несколькими языками и т.д.

Высокообразованные люди нужны любому коллективу профессионалов, который хочет добиться результатов, конкурентоспособных на мировом рынке. И, в том числе, наше отставание во многих отраслях связано и с тем, что подлинно образованных людей не хватает. И эта нехватка ощущается все острее и острее.

Когда говорят о **профессионализме**, то в первую очередь подразумевается владение тем или иным человеком технологиями – будь то технологии обработки материалов, бухгалтерского учета, конструирования машин, выращивания урожая или строительных работ.

Компетентность же подразумевает помимо технологической подготовки целый ряд других компонентов, имеющих, в основном, внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, но в то же время необходимых сегодня в той или иной мере каждому специалисту. Это, в первую очередь, такие качества личности как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться. Это гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления. Это – умение диалога и коммуникабельность, сотрудничество и т.д. Над собственно профессиональной – технологической подготовкой вырастает огромная внепрофессиональная надстройка требований к специалисту.

Таким образом, можно заключить, что **отечественное образование должно стать иным принципиально.**

С одной стороны и в первую очередь, очевидно, необходимо отметить то обстоятельство, что для построения новой системы образования – как общего, так и профессионального, решающее значение имеет общая социально-экономическая обстановка в стране, определяющая реальную востребованность образования и его приоритетность, реальный престиж образованности, профессионализма и компетентности всех членов общества. Именно востребованность образования со стороны экономики, социальной и культурной сферы позволит перейти от лозунгов и теоретических рассуждений к построению новых эффективных образовательных систем, удовлетворяющих запросы как личности, так и общества и его экономики. И эти изменения уже происходят сегодня. Об этом говорит и такой факт, к примеру, что быстро развивающиеся коммерческие структуры, всего несколько лет назад комплектовавшиеся кадрами из числа родственников, друзей и знакомых, теперь начинают их активно вытеснять, набирая себе **профессионалов**. Об этом говорит и резкое увеличение в последние годы наплыва молодежи в ПТУ, техникумы, ВУЗы, вплоть до аспирантуры и докторантуры.

Кроме того, очевидно, в недалеком будущем, будет, наконец, востребован и огромный образовательный интеллектуальный потенциал взрослого населения. Ведь при плохой работе государственных предприятий в былые годы, да еще и сегодня производство не могло и не может использовать сравнительно высокий уровень капиталовложений в образование, достигнутый российским обществом (а этого нам нельзя отрицать, так же как не отрицают этого и западные эксперты^{*}). И при перестройке всего производственного сектора России, эти капиталовложения в человеческие ресурсы, несомненно, в перспективе дадут о себе знать, принесут свои плоды.

С другой стороны, сама образовательная сфера может и должна поддержать жизненно необходимые для России преобразования, определяющие ее дальнейшую судьбу. При этом сама **образовательная сфера должна потребовать у общества, государства такой же поддержки и по отношению к себе.**

Причем эти требования должны выражаться, наверное, не только в отношении традиционных и довольно примитивных аспектов увеличения ассигнований на образование из государственного бюджета и повышению заработной платы его работникам без каких-либо гарантий эффективной отдачи этих капиталовложений, а в коренном изменении **механизмов** взаимодействия государственных и общественных институтов со структурами образования, о чем мы подробно будем говорить ниже.

И наконец, с третьей стороны – это необходимость глубоких преобразований внутри самой образовательной сферы. Новое общество, естественно, не востребует старое образование. Но его внутреннее развитие в новых условиях сдерживается по целому ряду причин. В том числе, основная причина – это прочно засевшие в головах работников образования прежних стереотипов, давно уже ставших парадоксами, от которых страшно, боязно, непривычно отказаться, а над некоторыми люди часто и просто не задумываются. Но без их преодоления продвижение к новым рубежам просто невозможно. Что же это за парадоксы?

* Например, по признанию зарубежных ученых, многие выпускники наших учебных заведений отличаются независимостью мышления, более широким кругозором и широтой видения проблемы, умением находить взаимосвязь между различными дисциплинами, чего западным специалистам зачастую не хватает.

Парадокс первый: «спасибо государству». При чтении лекций перед работниками образования, постоянно приходится сталкиваться с широко бытующими заблуждениями, о том, что государство «учит» нас, наших детей. А каждый молодой человек «обязан учиться», раз государство тратит на него деньги. А раз «государство выучило» того или иного человека на какую-либо специальность, к примеру, учителя, то он «обязан работать по полученной специальности». И если он поменял по какой-либо причине работу, то государство «зря потратило деньги», а этот человек заслуживает всяческого осуждения. Такого рода заблуждения, прочно засевшие в нас – они все из той же «песни» – «спасибо партии за счастливое детство». Происходят они от бывшего отождествления общества и государства, выгодного тоталитарному режиму.

Сегодня необходимо взглянуть на эти вопросы с точки зрения нормального здравого смысла. Дело в том, что учит своих детей и учится сам каждый трудящийся на свои собственные деньги. Любой работающий человек – налогоплательщик он платит налоги – это его недополученная зарплата. А государство как организационный аппарат общества, машина – должно лишь разумно распорядиться этими средствами, получаемыми от налогоплательщиков, целесообразно распределяя их на нужды общества – на образование, здравоохранение, оборону и т.п. И каждый из налогоплательщиков вправе спросить – насколько разумно потрачены его деньги?

В былые годы эти деньги очень часто тратились просто неразумно – на «переброску стоков рек», на создание завалов металлолома из технологического оборудования, закупаемого на валюту за рубежом и т.д. Но и сегодня деньги налогоплательщика по большей части уходят на содержание гигантской армии и военно-промышленного комплекса, содержание нерентабельных предприятий, огромного аппарата госбезопасности и органов внутренних дел. В то же время на все образование вместе с наукой, культурой и здравоохранением наше государство направляет всего крохи от своего бюджета.

Но учиться – это не обязанность, а наоборот, право каждого человека – ребенка, подростка, юноши или девушки (кроме обязательного начального образования – так, по крайней мере, записано во Всеобщей декларации прав человека). Насильственное образование безнравственно! Другое дело, что тя-

желаемая педагогическая обязанность работников образования – сформировать у молодежи потребность в обучении, получении качественного образования.

Теперь рассмотрим тот случай, когда молодой человек окончил школу, затем ПТУ, лицей, колледж, техникум или ВУЗ и не пошел работать по полученной специальности. Так ли это плохо и плохо ли это вообще? В былом «социалистическом», а точнее в данном случае будет сказать – технократическом обществе государство стремилось каждого человека приставить к производству, сделать из него «винтик» гигантской производственной машины. Вспомним: «Первая производительная сила есть рабочий, трудящийся». В этой логике и сформировались установки на то, что специалист обязан был отрабатывать не менее трех лет по месту распределения после окончания любого профессионального учебного заведения, что являлось грубейшим нарушением той же Всеобщей декларации прав человека.

В то же время в гуманистическом обществе, как противоположности технократическому, Человек – высшая ценность. Не человек на службе производства, научно-технического прогресса, а наоборот, последние на службе Человека. В этой новой логике государство обязано предоставлять возможность каждому гражданину получить общее и профессиональное образование, которые одинаково нужны для полноценного развития и самоутверждения личности. Ни общее образование без профессионального, ни профессиональное без общего не могут сформировать полноценного человека: это две стороны одной медали.

Но получив общее и профессиональное образование, человек сам вправе решать – куда пойти работать. Во все мире примерно 42% выпускников профессиональных учебных заведений меняют профессию в течение первых двух лет после окончания учебы. И это считается нормальным явлением – молодежи свойственно искать себя. Так что, как видим, права и обязанности в новых условиях нередко меняются местами.

Парадокс второй – «школа готовит к жизни...». Эта фраза настолько часто произносится и пишется, что над смыслом ее уже мало кто задумывается. Причем, школа здесь подразумевается в самом широком смысле – 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. Другими словами, образование – это одна из важнейших сфер и одно из наиболее значительных средств самореализации личности.

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 самодавляющими, а будут органично вплетены в ткань образовательной 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. 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:

– **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 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.**

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-ми 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;

– **общее образование.** Пожалуй, наиболее удачно и полностью 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, 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 степень 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 общего образования – ведь дело же может, в конечном итоге дойти до того, что в мире, где наука все больше принимает во все сферы жизни, люди вообще перестанут понимать друг друга. А причина здесь все та же – ведь общеобразовательная школа, о чем мы будем подробно говорить ниже, до сих пор целиком ориентирована на подготовку молодежи к поступлению в ВУЗ. То есть и эта степень не самооценка по себе, а является лишь вспомогательным, подготовительным звеном для последующего продолжения образования. И содержание обучения, профилируется в соответствии с профилями ВУЗов, для которых и осуществляется подготовка;

– **профессиональное образование**: начальное, среднее, высшее. В самих названиях этих образовательных программ (степеней, уровней) содержится как бы преемственность, последовательность: есть начало, есть середина, есть вершина. 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

* Примечательно, что при введении этого понятия в образовательный обиход, никто – ни ученые, ни чиновники – не удосужились дать более или менее четкого его определения.

** В самих названиях этих образовательных программ в Законе РФ об образовании также содержится определенная неточность. Все они отнесены к профессиональному образованию. И это неверно. В ВУЗе дается не только профессиональное образование, но и продолжается общеобразовательная подготовка, которая является необъемлемой 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 премьер-министров, министров иностранных дел, пять министров просвещения, 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.

лет еще вроде бы и ничего. Но представим себе, к примеру, высококвалифицированного слесаря-инструментальщика пенсионного возраста, профессора своего дела, на изготавливаемой технологической оснастке которого подчас держится целый завод – и у него «начальное» образование?! Явная несуразица. Кроме того, у иностранцев из любых стран это название 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 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 того, чтобы приступить к квалифицированному профессиональному труду. Принципиально отличным от него будет **высшее образование**;

– **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 и 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 в теоретической физике по этим

разделам 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 скорее лишь как исторически сложившийся термин. Правда, надо отдать должное, за рубежом деградация высшего образования произошла точно также, а, возможно, и в еще большей мере.

Таким образом, необходима, принципиально другая картина всей сферы образования, с принципиально иными подходами, требующими рассмотрения каждой его подсистемы не в качестве подготовительного, а значит вспомогательной, второстепенной, а 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 государства, 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, в том числе прогрессивных политических партий и общественных движений.

Парадокс третий – «учитель – центральная фигура в школе» – фраза из партийно-правительственных документов 40-х годов, 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, должно быть ориентировано на удовлетворение интересов **потребителя, а не производителя**. Школа для учителя – это нонсенс, довлеющий над всей системой образования до сих пор. Проведем такую абсурдную аналогию – представим себе автомобиль-

ный, 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 благоприятных условий для их проявления и удовлетворения.

Другими словами, образование, обучение и воспитание должны стать процессом удовлетворения потребностей и интересов. Задача школы состоит не в навязывании программ и учебных планов, созданных в отрыве от реальных потребностей учащихся, а в выяснении самих этих потребностей, 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 заработная плата учителя прямо пропорциональна 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. ни 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. Вторая причина, тесно связанная с первой, – стресс из-за боязни пло-

хой оценки, окрика, грубости – от переутомленного голодного учителя трудно требовать ласкового обращения с детьми.

В профессионально-технических 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 ценился и ценится дороже любых других ресурсов. Поэтому США – процветающая 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 – учитель, до-

бросовестно 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, 1957). 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».

Парадокс четвертый: «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 образовательных 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, 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?

Парадокс пятый – «школоцентризм» – явление многогранное и многоаспектное. Историческая причина его – 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 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, чужие и тому же и 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 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 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 неподведомственных образовательных структурах.

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

Другой аспект школоцентризма, тесно связанный с первым – замкнутый корпоративный строй и дух школы, в первую очередь 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.

Парадокс шестой – «показуха» как стиль и образ жизни образовательных учреждений, доставшиеся нам наследство от командно-административной системы. Для того, чтобы образовательное учреждение выглядело «приличным», «передовым» в глазах малокомпетентного руководства (раньше партийного, теперь это зовется иначе), его руководители вынуждены создавать «имидж», его внешнюю «привлекательность» учебного заведения. 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 организуется так, чтобы уже не было учебных занятий и, соответственно, не было учащихся, студентов и учебное заведение напоминает чисто убранный... склеп – чтобы нельзя было посетить занятия или заглянуть в лица учащихся, узнать, что на них «написано».

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 препараторские – 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. – по тому, 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 хоть один раз была 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: школах, ПТУ или техникумах количество единиц хранения в библиотеках различаются в десятки раз – от 800–1000 единиц хранения (включая учебники!) до 60–70 тысяч.

Точно также с конкурсами «учитель года» – районами, 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.

Автор вовсе не утверждает, 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. А некомпетентность руководства – это было лицо тоталитарной системы. Но традиция, к сожалению, сохранилась.

Парадоксы, доставшиеся нам в наследство, можно перечислять достаточно долго. С ними мы будем постоянно сталкиваться на протяжении всей книги. И хотя мы уже сегодня имеем множество отдельных передовых учебных заведений, сориентированных на новые социально-экономические условия, на деятельность в условиях рыночной экономики, многие педагогические коллективы и органы управления образованием продолжают судорожно цепляться за мифы уходящего прошлого.

В первую очередь развитие многих образовательных учреждений в соответствии с прогрессивными тенденциями наталкивается на неготовность их руководителей и педагогических коллективов 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 квали-

фикации 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.

Второй аспект психологической перестройки сознания работников образования – правовые отношения учебных заведений и педагогов 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. Или же в целом ряде областей органы управления образованием всего нескольким школам, профессиональным училищам и лицеям «разрешили в порядке эксперимента» перейти на новый хозяйственный механизм, до сих пор продолжая «запрещать» это делать всем остальным – хотя так называемый «новый хозяйственный механизм» был введен еще в 1989 г. известным Приказом Гособразования СССР № 45 для всех без исключения образовательных учреждений – и никаких больше «разрешений» ни от кого не требуется.

Таким образом, сегодня можно констатировать – кто бы и как бы ни хотел вернуть прежние порядки – российское народное образование **в ближайшее время должно стать совершенно иным на совершенно ином качественном уровне.**

Возможно, в перспективе, многие образовательные учреждения, не сумевшие переориентироваться, закроются. На их месте появятся новые – в условиях рыночной экономики, как показывает зарубежный опыт, сеть учебных заведений по общему профессиональному образованию, по подготовке молодежи и переподготовке взрослого населения должна будет вырасти в несколько раз. Но чем быстрее работники образования осознают необходимость коренной перестройки своей деятельности, тем меньше будет потерь целых педагогических коллективов, учебно-материальной базы, авторитета учебных заведений.

Подведем итог этому краткому вводному разделу. Установление примата Человека, раскрепощение личности, создание для

каждого человека условий к свободному проявлению всех своих способностей – вот, вероятно главная задача переустройства общества сегодня. Ведущая роль в решении этой задачи принадлежит образованию – как общему, так и профессиональному. Именно реализация гуманистических начал в образовании есть фундамент его развития в новых условиях.

В соответствии с этим можно сформулировать четыре основных идеи развития образования в России как целостной системы. В данном случае понятие «идея» рассматривается нами в философском смысле – как ведущая мысль, как высшая форма познания мира, не только отражающая объект изучения, но и направленная на его преобразование. В этом смысле идеи в науке не только подытоживают опыт предшествующего развития знания, но и служат основой для синтеза знания в некую целостную систему и определения новых путей решения проблем. Указанные выше идеи охватывают четыре основных субъекта, на которые направлены цели образования; иначе говоря, выражаясь языком рыночной экономики – «потребителей» образования: личность, общество, производство* и сама сфера образования. Соответственно этому:

Первая идея (образование – личность) – гуманизация образования как коренной поворот от его технократической цели как обеспечения производства кадрами, их приспособление к нуждам производства, к гуманистическим целям становления и развития личности, создания условий для ее самореализации.

Вторая идея (образование – общество) – демократизация образования как переход от жесткой централизованной и повсеместно единообразной системы организации обучения к созданию условий и возможностей для каждого учебного заведения, каждого учителя, преподавателя и учащегося, студента наиболее полно раскрыть свои возможности и способности.

Третья идея (образование – производство) – опережающее образование: уровень общего и профессионального образования людей, уровень развития их личности должен опережать и формировать уровень развития производства, его техники и технологии.

Четвертая идея вытекает из рефлексии, т.е. обращения объекта на самого себя категории образования (ведь «потребите-

* Говоря о производстве, если это не оговорено особо, автор имеет в виду производство в самом широком смысле – как материальное, так и духовное.

лем» образования является и сама система образования – поступить, к примеру, в ВУЗ возможно только, окончив среднюю школу, ПТУ или техникум и т.д.) – **идея непрерывного образования** как переход от конструкции «образование на всю жизнь» к конструкции «образование через всю жизнь».

Раскрытию этих четырех идей посвящены, соответственно, последующие разделы данной публикации. Причем каждая идея развивается в определенную совокупность принципов и условий их реализации, составляющих в целом систему **векторов** развития образования.

ИДЕЯ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Скажите мне, что значит человек?

Ф. Тютчев

Еще недавно понимание образования – как общего, так и профессионального, сводилось лишь к формированию систематизированных знаний, умений и навыков. Такую трактовку можно найти в любом педагогическом словаре и учебнике педагогики 60-х – 70-х годов.

В новых условиях понимание образования неизмеримо расширилось. Это формирование разносторонне развитой личности, что, наряду с овладением знаниями, умениями и навыками, включает формирование убеждений, мировоззрения, идеалов, стремлений, интересов, способностей, привычек, внимания, воли, чувств и т.д.

С позиций широкого понимания образования посмотрим, какие проблемы ставит гуманизация (дословно – «очеловечивание») образования – как процесс перенесения центра внимания к интересам и роли личности учащиеся, студента и педагога, а также создания оптимальных условий для их разностороннего развития. Причем, и того, и другого – без разностороннего развития педагога не может быть и речи о разностороннем развитии обучаемых.

Таким образом, гуманизация образования мы будем рассматривать как его переориентацию на личностную направленность, как процесс и результат развития и самоутверждения личности и как средство ее социальной устойчивости и социальной защиты в условиях рыночных отношений.

С этих позиций изменяется представление о целях, содержании, формах и методах обучения и воспитания, эти педагогические понятия (категории) наполняются новым смыслом.

Естественно, можно достаточно четко сформулировать **общие цели образования**. Если задаться вопросом, выражаясь

термином рыночной экономики – кто является «потребителем» образования, то это, очевидно: во-первых – каждый конкретный человек, личность; во-вторых – общество в целом (не государство, а именно общество); в-третьих – производство, где будет трудиться будущий выпускник школы, ПТУ, ССУЗа, и т.д. Эти интересы отнюдь не тождественны. Они должны рассматриваться сегодня как независимые, одинаково важные и образующие в идеале гармоническое сочетание, триединство.

Таким образом, можно попытаться сформулировать три **общие цели** образования следующим образом:

1. Создание условий для овладения личностью истинно человеческой, в том числе профессиональной деятельностью для включения человека в общественно-полезный труд в соответствии с его интересами и способностями. Причем, для каждого отдельного человека его образование выступает в двух ипостасях:

– как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности;

– как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики, как его собственность, капитал, которым он распоряжается или будет распоряжаться как субъект на рынке труда.

2. Воспитание граждан – социально активных, творческих членов общества, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов, способных к преобразованию производства, производственных, экономических и общественных отношений, участию в управлении; обладающих чувством гражданской ответственности, за результаты своей деятельности, за сохранение природы, за судьбы страны и мира.

3. Удовлетворение текущих и перспективных потребностей производства в экономическую, социальную, культурную и других сферах в квалифицированных специалистах, соответствующих требованиям гуманитарного, социального и научно-технического процесса, обладающих широким общеобразовательным и профессиональным кругозором, профессиональной мобильностью.

До настоящего времени вся постановка обучения и воспитания в школе исходила из необходимости сформировать специалиста, в наибольшей степени отвечающего требованиям производства – т.е. производство было как бы первичным

(причиной), а образование его работников – вторичным (следствием). Однако, с позиций гуманизации общества, возвышения Человека, вопрос следует поставить по другому: сама личность специалиста будет предъявлять все большие требования к производству, в том числе и к квалификации труда, его интеллектуальному, творческому содержанию. И эти требования будут неуклонно возрастать по мере повышения уровня общего и профессионального образования населения.

Это общие цели образования, которые, повторяем, в идеале должны образовывать гармоническое триединство и требующие переосмысления многих позиций во всем образовательном процессе – в целях, содержании, формах, методах и средствах обучения и воспитания обучаемых в переосмыслении роли личности, педагога общеобразовательной и профессиональной школы, требований к его уровню общего и профессионального развития и т.д.

В то же время понятно, что попытки выразить конкретные цели обучения, а вслед за этим и содержания 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 только в понятиях «знать» и «уметь».

Современные ориентации отечественного образования на формирование «человека культуры», в том числе профессионального образования – на формирование «человека профессиональной 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: «нравственная культура», «эстетическая культура», «информационная культура», «гуманитарная культура», «техническая 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 учеб-

ного 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, студент.

Во-вторых, то, что обычно принято было раньше считать содержанием образования – учебный план и программу (в этом проявлялась суть командно-административной системы – она централизованно как будто задавала всем единое для всех «содержание», а учебные заведения как бы его «реализовывали» – исполняли в учебно-воспитательном процессе) – эти документы вместе с учебником (который не всегда был в наличии) – 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 учителя, преподавателя. Ведь один и тот же урок, одна и та же лекция и т.п. у разных педагогов будут совершенно разными по содержанию. Каждый из педагогов внесет в него личностную окраску. Как метко заметил Л.Н. Толстой «... успех учения основан не на руководствах, а на духе организации школ, на том неуловимом влиянии учителя, на тех отступлениях от руководства, на тех ежеминутно изменяемых в классах приемах, которые исчезают без следа, но которые и составляют сущность успешного учения».

Именно поэтому сейчас актуален вопрос об «открытом содержании»: централизованно должен задаваться проект содержания, единый лишь в общих основных компонентах – например, в виде стандарта образования, типовой учебной документации, и допускающей возможность широкого варьирования учебным материалом педагогом в его конкретизации.

Сегодня в педагогической практике мы наблюдаем стремительное, опережающее перестройку содержания, развитие новых форм и методов обучения и воспитания, что подтверждается материалами передового педагогического опыта. Поэтому неизмеримо возрастает сейчас роль личности педагога, его общей и профессиональной культуры, убежденности, нравственности, общительности, его эмоционального богатства. И сегодня, и впредь тем более, педагога нельзя будет заменить книгой, ЭВМ, магнитофоном и т.п.

Таким образом, существенным становится не только чему учить, но и как учить, чем учить и кто учит. Поэтому к анализу проблем гуманизации образования мы подойдем с более общих позиций, задав единое основание и рассмотрев вытекающие из него **основные принципы гуманизации образования: его гуманитаризации, фундаментализации, деятельностной направленности, национального характера.**

Выделены эти четыре принципа гуманизации образования по следующему основанию. Основная суть гуманизации образования – **его ориентация на формирование убеждений личности, понимаемых в широком смысле как формирование ее мировоззрения и стремлений к его реализации** (по К.К. Платонову): в эмоциональной (принцип гуманитаризации), интеллектуальной (принцип фундаментализации) и волевой (принцип деятельностной направленности) сферах. Кроме того, очевидно, интегративным свойством личности является ее национальный менталитет, который оказывает огромное влияние на весь уклад жизни как отдельного человека, так и всего общества, всей страны в целом, и который, очевидно, должен учитываться в образовании (принцип его национального характера).

Принцип гуманитаризации образования

Чаще всего в публикациях, в выступлениях большинства авторов гуманитаризация образования рассматривается только лишь как усиление удельного веса гуманитарных предметов в учебных планах общеобразовательных и профессиональных образовательных учреждений. Но это лишь одно из направлений.

Широкая мода на гуманитаризацию образования в указанном выше узком смысле является довольно опасной тенденцией очередного крена, дисбаланса в общем и профессиональном образовании, являющемся проявлением широко распространенного ныне во всем мире течения **антисциентизма** («антинаучности»).

Многие читатели вспомнят знаменитую дискуссию «физиков и лириков», развернувшуюся в средствах массовой информации, а также в художественных произведениях конца 50-х – начала 60-х годов. Сейчас, по прошествии многих лет, можно констатировать, что тогда победили «физики» – общество по-

шло по пути преимущественно технократического развития. Сегодня определенно берут верх «лирики»: снижение темпов научно-технического прогресса, экологические катастрофы, мутагенная среда, манипуляции с человеческим сознанием, геновая инженерия, ситуации, когда человек становится игрушкой в руках слепых сил, которые он сам же и порождает – все это создает во многих странах многочисленные **антисциентистские движения** – как отказ от достижений науки и техники, проявлением чего, в частности, и является тенденция гуманитаризации образования в узком ее понимании, как противопоставление естественнонаучным и техническим (технологическим) компонентам образования.

В образовании одним из проявлений этого движения анти-сциентизма, пожалуй, наиболее опасным стал так называемый культурологический подход. Что это такое – сказать трудно. Автор добросовестно прочитал множество учебников культурологи, но нигде определения предмета этой «науки» найти не сумел. Казалось бы, судя по названию, это должно быть учение о культуре. Но культура, в широком смысле, это все, что создано человеческой цивилизацией: научные знания, произведения искусства, а также все здания и сооружения, вся техника, технология, человеческие умения и т.д. Однако у «культурологов» речь об этом не идет. Культурологию в их понимании можно попытаться определить лишь через отрицание: культурология – это нечто, что не связано с техникой, с технологией, с экономикой, с производством, с естественными и техническими науками. В связи с этим в литературе по проблемам образования широко распространились в последнее время термины «социокультурная среда», «социокультурная ситуация». Содержание этих понятий также совершенно не определено – как будто экономики, производства вовсе не существует.

В наиболее крайнем виде позицию представителей культурологического подхода в образовании можно сформулировать так: «раз сейчас в России экономика не работает, производство стоит, наука не финансируется, то давайте учить молодежь «культуре». При этом появляются возможности заменить математику на риторику, физику на хореографию, химию на религиоведение и т.д. в полном соответствии с «кукушкиным принципом» – каждый новый предмет выталкивает из гнезда

школьных знаний своих собратьев. Тем более, что нынешний порядок формирования содержания образования это позволяет, да и учащиеся и их родители зачастую будут довольны – не надо изучать трудные предметы – постоянный источник плохих оценок. Очень опасная тенденция!

К сожалению, в обществе к настоящему времени сложились довольно-таки устойчивые заблуждения о разделении естественнонаучного, технического и гуманитарного образования; о разделении между естествознанием и гуманитарной культурой, об их конфронтации. Но необходимо помнить, 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) естественноматематическое образование в течение многих десятилетий имело мировой приоритет, терять который сегодня было бы крайне нежелательно. Кроме того, с проблемами сохранения и возрождения естественноматематического образования уже столкнулись многие страны мира. Так, например, в США только 20% выпускников университетов прошли хоть какой-то курс физики. В США очень большой отток учителей физики и математики из школ – на каждого одного приходящего уходит 13, несмотря на то, что государство пытается регулировать этот

процесс, значительно увеличивая зарплату учителям этих предметов. Между тем, как отмечают американские исследователи, эффективность педагогической деятельности в школе, особенно в естественнонаучных областях, оказывает непосредственное влияние на жизнеспособность экономики и на качественный состав рабочей силы.

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.

Здесь уместно будет привести такой парадоксальный пример. В последнее время значительная часть учителей стала стремительно «вымываться» из школ в коммерческие структуры. При всей печальности этого явления интересно то, что в коммерческие структуры уходят в основном не учителя математики и физики, которые, казалось бы, должны «лучше уметь считать», а учителя литературы, истории (и, понятно, иностранного языка – переводчиками). Люди с гуманитарным образованием оказались более приспособленными к смене профессиональной деятельности.

Здесь необходимо остановиться еще на одном, по мнению автора, довольно опасном заблуждении. Среди педагогов широко распространилась мысль о том, что «гуманитарии» используют преимущественно образное («правополушарное») мышление, а «технари» – логическое («левополушарное»); что это разделение относится к природным задаткам человека и, соответственно, обучение людей, начиная с детского возраста, надо дифференцировать в соответствии с этими задатками, разделяя детей, к примеру, способных к изучению математики, и, соответственно, к этому малоспособных. Соответственно этому тезису и происходит специализация (профилизация), в частности, общего образования во все более младших возрастах на, так называемые, гуманитарные и естественноматематические классы.

Возможно, доля истины в разделении природных задатков людей на «правополушарных» и «левополушарных» и есть.

Но это нельзя абсолютизировать. Ведь подавляющему большинству «гуманитариев» хронически не хватает логического, системного мышления, они чаще всего не могут «проверить алгеброй гармонию». В то же время в основе любой более или менее творческой деятельности в сфере естественноматематического, технико-технологического знания лежит именно образное мышление. Ведь наиболее крупные открытия в науке: уравнение Максвелла, уравнение Шредингера, теория относительности Эйнштейна, таблица Менделеева и т.д. могли появиться сперва только как образы, которые лишь затем были облечены этими учеными в законченную логическую форму. Вспомним хотя бы знаменитое яблоко Ньютона! То же самое – архитектор, конструктор автомобиля или самолета сначала выстраивает в уме образ будущей конструкции, а лишь затем приступает к рутинным логическим расчетам. Или профессиональный математик: сначала он строит образы постановки и решения задач, и только потом приступает к довольно рутинной работе по формулированию и доказательству теорем и т.п.

Так что ранее разделение учащихся на «гуманитариев» и «технорей», по мнению автора, – нежелательная тенденция.

Таким образом, речь необходимо вести не о противопоставлении гуманитарного и естественноматематического, технического образования, не о приоритете одного над другим, 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 подробной 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 естественноматематических и технических дисциплин – как основы формирования современного научного мировоззрения.

Естественноматематическое и техническое образование, очевидно, необходимо людям 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.

Конечно, вводить преподавание естественнонаучных дисциплин, математики студентам гуманитарных факультетов и отделений следует очень осторожно. Если, к примеру, студентам философского факультета университета предложить решать задачи по теоретической механике – они, скорее всего возмутятся. Должны быть выделены лишь узловые идеи, чтобы они остались в сознании – именно идеи, а не формулы, чем так любят увлекаться преподаватели естественнонаучных дисциплин.

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 естественнонаучных и технических наук при желании может переквалифицироваться в «гуманитария» – таких примеров много. Обратный же переход практически невозможен. Очевидно, основы естественнонаучной культуры формируются в школьном возрасте, впоследствии бывает уже поздно. В этом отношении представляется весьма перспективным вариант, когда в технических ВУЗах студентов обучают сразу двум специальностям – инженерной и гуманитарной (факультативно). Это Уральский профессионально-педагогический университет, Пятигорский технологический институт и др.

Но если гуманитарное и естественнонаучное, техническое образование не антиподы, а две стороны единого целого, то в чем же тогда будет заключаться гуманитаризация образования?

В первоисточнике **гуманитарный** (humanitus – латинский термин) означает **свойственный человеческой природе**. Таким образом, по мнению автора, **гуманитаризацию образования** следует рассматривать не в узком смысле – лишь как усиление преподавания гуманитарных дисциплин, а в самом широком смысле как **формирование у человека особой собственно человеческой формы отношения к окружающему миру и самому себе, своей собственной деятельности в нем**. Применительно к профессиональному образованию его гуманитаризация будет означать **формирование сугубо человеческой формы отношения к миру производства (в широком смысле), и к своей собственной профессиональной деятельности в этом мире производства**.

Причем, в этом смысле гуманитаризация образования будет означать значительное усиление его **эмоциональных компонентов**, чему раньше не уделялось и сейчас не уделяется практически никакого внимания – все образование направлено лишь на развитие интеллектуальной сферы обучаемых. Между тем, как говорил замечательный психолог А.В. Запорожец, не знания, а эмоции составляют ядро личности. Ведь, как показывают исследования, 90% клеток коры головного мозга «работают» на эмоциональную сферу человека.

Гуманитаризация образования противостоит его технократизации, т.е. направленности образования на подчинение человека лишь служению научно-техническому прогрессу.

Основной результат технократического образования – формирование технократического сознания людей – узкого, ограниченного, рецептурно-технологического, мистического и агрессивного – того, что в течение долгого времени культивировалось в нашем народе. Технократическое сознание – это стремление отгородиться от окружающего мира забором. В противоположность широкому и открытому гуманитарному сознанию, когда, например, еще в XVIII веке великий американский гуманист Томас Пейн провозгласил: «весь мир – моя деревня».

Технократическое сознание требует обязательного наличия рецептуры, четко расписанной технологии. Технократическое сознание – это и боязнь свободы выбора, боязнь войти в открытую дверь, когда человек сам должен отвечать за свои действия. Вот если дверь закрыта – тогда другое дело – можно кивать на кого-то, кто дверь закрыл и со спокойной душой,

ничего не предпринимая, ворчать на него: раньше молча про себя, теперь можно и вслух – «не накажут».

Технократическое сознание – это и обязательный жадный «поиск образа врага» – неважно какого – лишь бы он был: в лице коммунистов или демократов, евреев или татар, агентов империализма или масонов – лишь бы можно было взвалить на него всю ответственность за все свои несчастья и лишения, ничего опять же не предпринимая самому. В отличие от гуманитарного сознания, когда человек в первую очередь осознает свою личную ответственность за свою судьбу, судьбу своих близких и вообще за судьбы своего народа и всего мира – то качество, которое мы называем гражданственностью.

Но при таком широком понимании гуманитаризации образования существенно меняются акценты и приоритеты. По сути дела **исчезает традиционное противопоставление гуманитарных и естественнонаучных, специальных технических и технологических дисциплин.**

И то же преподавание литературы в школе, основанное на шаблонном, рецептурном анализе образов литературных героев: «выразитель своей эпохи», «патриотизм», «близость к народу», «способность на высокое чувство» и т.п. – как она преподавалась раньше и как преподается нередко до сих пор многими учителями формирует у учащихся технологическое, технократическое сознание. А допустим, сугубо специальный технический предмет «Грузоподъемные машины и механизмы», если преподавателю удастся направить его изучение на формирование личностной позиции студента, его личной, к примеру, экологической ответственности, получает гуманитарную направленность, формирует у студентов гуманитарное сознание.

С этих широких позиций понимания гуманитаризации образования оно, по мнению автора, должно будет заключаться в насыщении его компонентами этического (нравственного), эстетического, экономического, экологического и правового воспитания.

У читателя вполне закономерно может возникнуть вопрос – а причем здесь, в частности, профессиональное образование, если речь идет о воспитательных задачах? Может быть, это функция только общеобразовательной школы? Но, во-первых, невоспитывающего образования, в том числе профессио-

нального, не бывает. Другое дело – в каких направлениях оно воспитывает – в направлении формирования человека-«винтика» или в направлении формирования Человека с большой буквы. Во-вторых, именно профессиональная трудовая деятельность накладывает отпечаток на человека, его менталитет, его стремления, характер и на весь стиль его жизни – достаточно прочитать «профессиональные» романы А. Хейли: «Аэропорт», «Отель», «Колеса» и др. или книги И. Штейнлера: «Универмаг», «Утреннее шоссе» и т.д.

В-третьих, общее и профессиональное образование – это две стороны одного единого целого. Одно без другого не может быть полноценным. А, кроме того, как мы увидим ниже, они в перспективе будут все больше интегрироваться.

Итак:

Этическое (нравственное) воспитание. В первую очередь, очевидно, речь идет о формировании **духовности**. Еще в конце 70-х годов прошлого века Ф.М. Достоевского поразил тот факт, что крестьянин, который стал свободным, не имеет охоты к труду, довольствуется самым малым, землепользование падает. Ф.М. Достоевский как философ и психолог определяет главное бедствие – духовный упадок.

Сегодня мы часто наблюдаем аналогичное явление – люди, освободившиеся от тисков тоталитаризма и получившие вроде бы свободу для проявления себя, своих сил и способностей, в значительной части своей не хотят ни к чему стремиться.

Одна из наибольших опасностей современного российского общества – убожество духовной сферы, праздность рук и ума значительной части населения. В том числе школа как общеобразовательная, так и профессиональная, на протяжении многих лет воспитывала «классических иждивенцев», признающих лишь один принцип: «наше», «общее», «коллективное» – а значит, «ничье»; не формировала менталитет людей как хозяев своей судьбы, своей личности, своей собственности. В том числе как хозяев, распорядителей основной своей собственности – капитала, которым располагает практически каждый взрослый здоровый член общества – образованием и профессиональной квалификацией.

Сложность проблемы нравственного воспитания молодежи в современных условиях обусловлена еще и тем обстоятельством, что ее приходится решать в образовавшемся идеологиче-

ском вакууме, связанного с крахом господствовавшей коммунистической идеологии. Но сегодня ни одна политическая партия, ни ученые, ни творческая интеллигенция никакой идеологии не предлагают. А широко рекламируемая в средствах массовой информации идеология прагматизма, идеология денег, идеология наживы, на чем выросли, к примеру, США – эта идеология вряд ли свойственна и будет принята российским менталитетом.

Вряд ли будут результативными возлагаемые некоторыми людьми надежды на возрождение духовности Церковью. Россиянин никогда не был особенно религиозен. Ведь церковь, начиная с Ивана Грозного, а затем Петра I, никогда не была защитницей личности – она была орудием в руках государства. И в 1918 году храмы крушили не столько большевики, сколько сам народ, отвернувшийся от религии.

Таким образом, в формировании духовности подрастающего поколения в нынешних условиях школа – общеобразовательная и профессиональная – пока может рассчитывать, в основном, только на себя. Но это, между тем, и немало. На Западе есть барьер: учитель, преподаватель отчитал лекцию, провел урок – и ушел. Духовное соединение учителя и ученика, нравственная ответственность учителя за судьбы его учеников – это наша исконная российская педагогическая традиция. Можно вспомнить прошлый век с его «учеными корпорациями» как единым организмом преподавателей и студентов. Студенты приходили на семинары домой к профессору. Или, к примеру, журфиксы: в определенный день и час на квартиру к профессору мог прийти любой человек, желающий духовного общения, беседы, разрешения тех или иных вопросов.

Главная задача школы в формировании духовности молодежи заключается, по мнению автора, в разрешении двух противоречий.

Во-первых, это преодоление разрыва между учебными и воспитательными целями, что свойственно в одинаковой мере и общеобразовательной и профессиональной школе. Ведь и там, и там учебные предметы в большинстве своем построены таким образом, что они объективно обезличены и этически нейтральны. Учитель, преподаватель, конечно, воспитывает примером своей личности – в хорошую или, подчас, и в плохую сторону. Но эти воспитательные воздействия находятся как бы «рядом»

с изучаемым предметом. Но самые гуманные цели обучения и воспитания, внутренне не принятые учащимся, студентом, не будут достигнуты. Необходимо педагогическое и методическое обеспечение соединения различных позиций педагога и обучаемого, построение всего образовательного процесса на основе внутренних образовательных потребностей обучаемых. Без этого мы будем по-прежнему сталкиваться с отвращением молодежи к педагогическим проповедям, к формальным «воспитательным мероприятиям».

Педагогическое мастерство в новых социально-экономических условиях будет заключаться, очевидно, в первую очередь в том, чтобы поставить обучаемого как можно раньше на путь осознания своего предназначения и призвания, на путь строительства своей личности и своей судьбы на протяжении всей жизни. В том числе – жизненной образовательной траектории.

Ученика, студента необходимо научить анализировать свою будущую карьеру, проводить самооценку своих способностей, качеств личности, интересов и потребностей с точки зрения выбора той или иной будущей карьеры, возможных ее вариантов и изменений. Очевидно, – это особая область содержания образования, которая может реализовываться, в частности, специальными курсами, психологическими тренингами и т.д.

Главное же – воспитать в молодом человеке уважение к себе. Не самовлюбленность и самодовольство хама – чего у нас с большим избытком хватает, а именно уважения к себе, к своим нравственным качествам, к нравственной позиции, к своему таланту и способностям, к своей профессиональной квалификации. Только научившись уважать себя, человек научится уважать других людей, культуру, природу. К сожалению, это чрезвычайно сложная задача – исторически в России личность никогда не уважалась и не самоуважалась.

Во-вторых, одна из наиболее острых проблем современной школы – необходимость значительного повышения уровня трудового воспитания молодежи. Оно зависит, очевидно, не только и не столько от уровня знаний и умений учащихся и студентов сколько от несформированности нравственной основы качественного труда. Дело в том, что выпускник учебных заведений зачастую могут, но не хотят качественно вы-

полнять работу – у них к этому нет внутренней потребности. Объясняется это многими причинами, в том числе исторического характера: затянувшееся крепостничество не способствовало формированию в народе стремления к качественному труду.

Еще больший ущерб трудовой нравственности народа нанесла «социалистическая» экономика – постоянная погоня за «валом», за количеством в ущерб качеству продукции; 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 результатов труда – «вал все спишет»; полное отсутствие ответственности за принимаемые решения – от рядового работника до высших эшелонов государственной власти и т.д. – все это развращало людей.

Рыночная экономика, возможно, все поставит на свои места. Но это будет мучительный путь – без полноценного выхода России на международные рынки эту проблему не решить, а выход затруднен (кроме, возможно, рынков сырья и вооружений) из-за низкого качества продукции. Причем, 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 «в металле». Так что эта проблема касается и общеобразовательной школы и всех уровней профессионального образования – и начального, и среднего, и высшего. А обостряется она еще и тем – кто учит. Как говорится, «каков поп ...»

К аспектам этического воспитания относится и коммуникативное воспитание. Антуан де Сент-Экзюпери определил человеческое общение как единственную роскошь, которая есть у людей. Но культуры подлинно человеческого общения у нас в обстановке всеобщей недоверчивости и подозрительности не было и быть не могло. Нет ее пока и сейчас. Ее необходимо целенаправленно формировать у молодежи и в общеобразовательной, и в профессиональной школе, а также у взрослого населения – специальными психологическими тренингами, деловыми играми, диспутами, организацией летних интернациональных молодежных лагерей и т.д. Так, например, 60%

американских предприятий создали у себя специальные курсы по обучению персонала терпимому отношению к другим людям. Коммуникативность важна не только с точки зрения общей культуры населения. В условиях рыночной экономики коммуникативность становится профессионально значимым качеством.

Во-первых, общительность внутри коллектива фирмы, подразделения, цеха, где работает специалист. Кстати, психологами выявлена закономерность, что разнородные по составу коллективы работают продуктивнее, и сейчас стало общемировой тенденцией создавать многонациональные и многопрофильные по образованию участники коллективы: рынок становится все более разнообразным и требует все более разнородной рабочей силы.

Во-вторых, общение работника с клиентами, с представителями других фирм, в том числе с конкурентами, с которыми отношения должны быть не враждебными, а состязательными и доброжелательными. И если конкурент преуспел больше, чем ты, то виноват в этом не конкурент, а ты сам. Но повернуться к такой позиции ох как непросто! – все мы привыкли во всем винить других, но только не себя.

В-третьих, общение с иностранцами и вообще с людьми других национальностей. В коммунистической идеологии подразумевалось, что расцвет наций должен обеспечить их слияние. Это якобы делало ненужным формирование культуры межнационального общения молодежи, т.к. целью государственной политики было стирание национальных границ. И система образования выполняла этот заказ. Поэтому неудивительно, что и у молодежи, и у взрослого населения не сформирована потребность в получении информации об истории, культуре, обычаях и традициях других народов, в том числе внутри России, соседей по региону проживания. Поэтому так важны сегодня программы обмена преподавателей и учащихся, студентов из разных регионов России и из разных стран, а также программы обмена специалистами в рамках системы повышения квалификации – в частности, так называемый «профессиональный туризм».

В условиях вхождения России в мировое экономическое хозяйство практически каждому человеку, каждому специалисту, становится необходимым владение иностранным языком, хотя бы одним – английским.

Но, в то же время, не менее важный аспект гуманитаризации образования – необходимость значительного улучшения владения учащимися и студентами родным языком. В связи с массовой компьютеризацией, развитием электронных сетей практически всем людям придется все больше и больше обмениваться письменной информацией. А писать грамотно, кратко и логически четко подавляющее большинство нашего населения не умеет.

Эстетическое воспитание. Вопрос о формировании у учащихся и студентов эстетического отношения к учебе и труду, имеющий само прямое отношение к гуманитаризации образования, до последнего времени у нас почти не поднимался. Эстетическое воспитание сводилось, в основном, к ознакомлению учащихся, студентов с искусством, в профессиональных учебных заведениях еще и с технической эстетикой, эстетикой производственной среды. Это тоже, безусловно, важно. Но не познав прекрасного в себе, в своей собственной деятельности, учащийся, студент будет видеть в искусстве только развлечение.

Проблема значительно шире. Что бы человек ни делал, у него всегда складывается внутреннее чувство по отношению к своей собственной деятельности – прекрасное или безобразное. Здесь уместно вспомнить древнюю притчу. Три человека делают одну и ту же работу – возят тачки с песком. У каждого из них спрашивают, что он делает. Первый отвечает: «Таскаю целыми днями эту проклятую тачку», второй: «Вожу песок, чтоб заработать деньги и прокормить семью». Третий же восклицает: «О! Я строю прекрасный храм!» Вряд ли сегодняшняя школа может похвастаться тем, что каждый ее воспитанник в процессе учебы и труда «строит прекрасный храм».

Необходимо направить учебно-воспитательный процесс, в частности, на то, чтобы раскрыть обучаемым эстетические ценности учебы и труда в их содержании и организации, в учебной и производственной среде, а также в межличностном общении, характерном для совместных действий. Проблема это сложнейшая, ею предстоит кропотливо заниматься.

Существенным моментом в этом аспекте является всемерное развитие творческих начал в деятельности учащихся, студентов, а также специалистов при повышении их квалификации. Без творчества, хотя бы его элементов, любая деятельность не

может быть подлинно человеческой деятельностью. Нельзя сформировать любовь к такому учебе и к такому труду – можно говорить лишь о формировании добросовестного к ним отношения из чувства долга, из необходимости обеспечить пропитание и т.д.

Раньше у нас было довольно широко развито в основном научное и техническое творчество студентов ВУЗов, и техническое творчество учащихся школ, ПТУ и техникумов. И эти традиции, конечно, желательно сохранить.

Кроме того, в новых условиях открываются широкие возможности привлечения учащихся и студентов к компьютерному, экономическому, маркетинговому, организационно-управленческому творчеству, к предпринимательству и т.д.

Характерно, что в развитых капиталистических странах долгое время отношение к профессиональному творчеству, если говорить о рабочих и специалистах нижнего и среднего уровня, было, можно сказать, негативным – работник должен был безукоснительно соблюдать технологические требования и больше от него ничего не требовалось. Затем полтора–два десятилетия назад ситуация резко поменялась. Был заимствован, кстати, наш опыт. На фирмах, предприятиях, при университетах и колледжах создаются различные курсы профессионального творчества, научной организации труда, кружки качества и т.д. для рабочих и специалистов. Рабочим и специалистам фирмы выплачивают значительные вознаграждения за рационализаторские предложения, иногда даже за нереальные и бесплодные – лишь бы побудить работника к творческим поискам.

Аналогично обстоит дело и в западных школах, колледжах и университетах. Значительная часть учебного времени отводится самостоятельным творческим занятиям школьников и студентов – написанию докладов, созданию проектов, научной работе студентов университетов. Причем на уровне общеобразовательной школы и колледжа всячески поощряются самые немислимые проекты – когда, например, школьник разрабатывает конструкцию нового самолета, космического корабля или проект строительства дамбы через Берингов пролив – не имея для этого ни необходимых знаний, ни умений. Просто ставится задача – разбудить фантазию ребенка, подростка, юноши или девушки, поощрить творчество – пусть

даже в таких «фантастических» формах. Конечно, такой подход полемичен, у российских специалистов он вызывает, как правило, недоумение. Но это лишь один из возможных подходов к развитию творческого потенциала молодежи. К проблеме развития творчества мы еще не раз будем возвращаться в дальнейшем.

Экономическое воспитание. В условиях рыночной экономики экономическая деятельность буквально каждого человека становится обязательным составным компонентом практически любой деятельности. Вместе с тем, переход страны на рыночную экономику сдерживается неготовностью значительно большего большинства населения к жизни и деятельности в новых социально-экономических условиях. Все острее встает проблема экономического всеобуча всех возрастов – от детского до пенсионного включительно. Здесь возникают два аспекта.

Первый аспект – его условно можно назвать психолого-экономическим – связан с необходимостью преодоления прочно засевших в сознание населения прежних «социалистических» стереотипов. Что «все должны получать одинаково», что «государство» обязано заботиться о каждом, не получая подчас ничего от человека взамен, о незаработанной заработной плате и т.п. Для этого необходима скрупулезная разъяснительная работа о рыночной экономике, об особенностях жизни и трудовой деятельности каждого человека в ее условиях во всех учебных заведениях – от школы до ВУЗа, а, кроме того, что еще более важно для людей зрелого возраста – в средствах массовой информации – по телевидению, радио, в газетах и т.п. Без этого рыночная экономика и впредь будет восприниматься значительной частью населения так, как воспринимается сегодня – что «это сплошные безобразия».

Необходимо целенаправленное формирование у всего населения привычки постоянно считать деньги. Рыночная экономика – это экономика жесточайшей экономии ресурсов – финансовых, трудовых, материальных, энергетических и т.д. На чем, собственно, и держится вся Европа, другие экономически развитые страны. Строжайшая экономия – образ жизни всего их населения. А наша традиционно российская черта – знаменитая «широта натуры» – отсутствие вообще каких-либо привычек на чем-либо экономить. Даже по оценкам западных экспертов, если в России ввести за счет финансовых ры-

чагов режим достаточно строгой экономии энергетических, водных и других ресурсов, то без всякого ущерба для производства и для бытовых удобств населения их расход может быть сокращен вдвое!

Второй аспект – это собственно экономическая подготовка на всех уровнях образования – в школах, в профтехучилищах, средних специальных учебных заведениях, в ВУЗах, а также на курсах повышения квалификации, переподготовки незанятого населения и т.п. Здесь могут быть реализованы две модели.

Первая – традиционная и, по мнению автора, малоэффективная – когда экономическая подготовка сводится к включению в учебный план отдельного предмета или отдельных предметов. Раньше это были «Основы политической экономии» или «Политическая экономия» в техникумах и ВУЗах, «Основы экономических знаний» в ПТУ. Сегодня делаются попытки «перелицевания» подобных предметов на «новый лад»: «Основы рыночной экономики» и т.п. Конечно, такого рода учебные предметы необходимы, в том числе и в общеобразовательной школе. Но они строятся на абстрактной основе, далеки от конкретной трудовой деятельности будущего работника, а поэтому экономическая подготовка, ограниченная только этими предметами, малоэффективна.

Вторая модель – когда, наряду с изучением общих теоретических основ экономики, экономика пронизывает в учебных заведениях всех уровней – школах, профучилищах, лицеях, колледжах, техникумах, ВУЗах, на различного рода курсах – преподавание почти всех учебных предметов, по крайней мере – специальных предметов. Последние должны быть построены на органическом сочетании двух компонентов – технологическом и экономическом. И, соответственно, 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.

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 того, и другого.

В свое время К. Маркс для раннего капитализма вывел формулу производства: «товар – деньги – товар»; для расширенного воспроизводства: «деньги – товар – деньги». По аналогии можно попытаться вывести «формулу» для рыночной экономики. Как известно, по определению рыночная экономика – это экономика, ориентированная на потребителя. В условиях изобилия товаров и услуг прежде, чем начинать производство любого товара или услуги, необходимо найти на рынке товаров и услуг соответствующую «нишу» – что этот товар, услугу будут покупать потребители. Только когда эта «ниша» найдена, определяются соответствующие технологии, чтобы произвести этот товар, услугу дешевле и качественнее, чем у конкурентов. Произведенный товар, услуга реализуются потребителю. Таким образом, выстраивается формула современного рыночного производства: **«потребитель – товар (услуга) – потребитель»**.

Соответственно, этим механизмом должен овладеть каждый учащийся, студент, каждый специалист. Необходимо каждого научить анализировать и просчитывать – для кого он делает ту или иную вещь или услугу – кто будет потребителем, во что обойдутся затраты времени, материалов, электроэнергии и т.д., во что обойдутся транспортные расходы, сколько надо будет заплатить налогов и т.п. А к такому анализу не только учащиеся и студенты, но и педагогические работники учебных заведений не приучены. Как-то автору в одном профучилище его руководители с гордостью показывали полезную продукцию, изготавливаемую студентами в учебных мастерских – слесарные ножовки. Но когда автор попросил подсчитать, во что обходится производство, выяснилось, что только один винт, натягивающий полотно ножовки стоит около четырех долларов. А во что же обойдется вся ножовка? И кому нужна такая «полезная продукция», кто ее будет покупать?!

Более того, в условиях рыночной экономики, чтобы обеспечить конкурентоспособность своих выпускников на рынке труда, профессиональные учебные заведения неизбежно должны будут перейти на подготовку специалистов широкого профиля,

способных успешно трудиться на предприятиях разных типов и разных форм собственности. А для этого каждый студент ПТУ, техникума, ВУЗа по любой специальности должен получить еще и определенную «предпринимательскую» подготовку – основы маркетинга, финансов, бухгалтерского учета и т.п. – вплоть до того, чтобы каждый выпускник профессионального учебного заведения потенциально был бы готов стать владельцем по крайней мере малого предприятия – кафе или ресторана, нотариальной конторы или врачебного кабинета, гостиницы, ателье, авторемонтной мастерской и т.п. Но в любом случае у каждого студента, а также, в принципе, у всего работоспособного населения необходимо воспитать позицию активного субъекта на рынке труда – чтобы человек не ждал, как это сейчас чаще всего происходит, что «государство о нем позаботится» и увеличит зарплату, даст пособие, пенсию и т.п., а активно искал место и условия приложения своего главного капитала – образования и профессиональной квалификации.

Между прочим, во многих зарубежных странах в школах, в университетах и колледжах для учащихся и студентов читаются специальные краткосрочные курсы «Как искать работу», где рассказывается о способах поиска работы, как надо представляться, «подавать себя», когда приходишь в ту или иную фирму спрашивать о возможной работе, как подготовить документы о себе, как пройти интервью, тестирование (а оно применяется практически повсюду при приеме на работу) и т.д. Возможно, есть смысл заимствовать этот опыт и для наших учебных заведений, в первую очередь для учебных центров служб занятости.

Таким образом, реализация второй – перспективной модели экономического всеобуча требует коренного пересмотра не только экономической составляющей, но в перспективе всей системы содержания образования.

Экологическое воспитание. Еще одна важнейшая задача гуманитаризации образования – формирование у молодежи чувства экологической ответственности. Трагедия Каспия и Арала, Чернобыльская и другие катастрофы последних лет показали, что при нынешней гигантской материалоемкости и энергоемкости производства практически каждый его участник может стать виновником неисчислимых бед из-за своей безот-

ответственности. Причем экологическое воспитание – это, очевидно, не только и не столько изучение каких-то специальных экологических предметов, которые тоже безусловно необходимы, сколько воспитание у молодежи высокой степени ответственности за принимаемые решения и действия, предвидения их последствий. Здесь опять же основная проблема – проблема нравственности. Так, любой автомобилист знает, что нельзя выезжать на дороги на автомобиле с неотрегулированным карбюратором, чтобы не отравлять окисью углерода ни себя, ни других. Но редко какой водитель регулирует свой карбюратор. А если регулирует, то чаще всего не из нравственных побуждений, а «чтобы ГИБДД не поймала»! Любой автомобилист и пешеход знают, что нарушать правила дорожного движения нельзя – но у нас в России нарушение правил дорожного движения и водителями, и пешеходами – самое обычное явление.

Таким образом, проблема экологического воспитания так же сложна, как и все другие проблемы гуманитаризации профессионального образования.

Правовое воспитание. В качестве одной из главных составляющих гуманитаризации как общего, так и профессионального образования является правовое воспитание молодежи и всего населения страны, которое, с одной стороны, должно формировать у каждого человека не только знания о своих гражданских правах, но и чувство собственного достоинства, самоуважения, уважения к окружающим людям, народам другой национальности, расы, религии, культуры. С другой стороны – формировать знания о своих гражданских обязанностях и нравственную позицию в отношении этих гражданских обязанностей, в том числе, например, в отношении уплаты налогов.

В современных условиях многообразия форм собственности, постоянно усложняющейся налоговой политики, трудовых отношений на предприятиях и в государстве в целом объем правовых знаний, требующихся каждому человеку постоянно возрастает. Вплоть до того, что, возможно, в скором времени в профессиональных образовательных учреждениях понадобится вводить специальные курсы, так сказать, «отраслевого права» – «сельскохозяйственное право», «медицинское право», «строительное право» и т.д.

Итак, мы рассмотрели гуманитаризацию образования как формирование у обучаемых системы отношений: к самому себе (эстетическое воспитание), к другим людям, к обществу (этическое воспитание), к производству (экономическое воспитание), к природе (экологическое), к государству (правовое воспитание). Такое широкое понимание гуманитаризации образования открывает большой простор для поисков путей его развития.

Принцип фундаментализации образования

До недавнего времени образование рассматривалось, в первую очередь, как принадлежность, как «собственность» предприятий, организаций и учреждений, где человек работал. В частности, выпускник любого профессионального учебного заведения должен был отработать определенный срок по распределению, а все занятое население поголовно было наемными государственными работниками. Сейчас акценты меняются. Образование, профессиональная квалификация становятся в условиях рыночной экономики личным капиталом граждан. А для того, чтобы этим личным капиталом можно было выгодно распоряжаться, этот капитал должен быть, условно говоря, «конвертируемым» на рынке труда, т.е. должен легко находить себе применение. За счет чего можно этого добиться?

Возникает понятие фундаментализации образования как **углубления теоретической общеобразовательной, общенаучной, общепрофессиональной подготовки учащихся и студентов**, в профессиональной же школе еще и расширения профиля их профессиональной подготовки в отличие от узкоспециализированной. Смысл тенденции фундаментализации образования заключается в превращении образования в подлинный фундамент материальной и духовной, теоретической и практической деятельности людей.

Идея эта не нова. Ее основы заложил еще С.Ю. Витте в 1899 г. В своих мемуарах он писал: «У меня появилась мысль устроить высшие коммерческие и технические университеты в России в форме политехнических институтов, которые содержали бы в себе различные отделения человеческих знаний, но имели бы организацию не технических школ, а универси-

тетов, т.е. такую организацию, которая наиболее способна была бы развивать молодых людей, давать им общечеловеческие знания ...»

Создание таких университетов в России сыграло свою роль. С.П. Тимошенко, выдающийся русский инженер-механик, ведущий в мире специалист по сопротивлению материалов, проживая в США писал: «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».

В дальнейшем же, в советский период, особенно в последние десятилетия так называемого «застойного периода» в погоне за валом планка общенаучной, теоретической подготовки студентов как в ВУЗах, так и в школах, ПТУ и техникумах снижалась и снижалась, а профессиональное образование, исходя из узковедомственных интересов, дробилось и дробилось на все более узкие специальности.

Действительно, в учебных планах профессиональных учебных заведений часы сокращались в первую очередь на общенаучные, общеобразовательные предметы. Во многих технических, педагогических и других ВУЗах из-за низкой оплаты преподавательского труда общенаучные кафедры комплектовались преподавателями из числа выпускников тех же ВУЗов. А что значит, когда инженер-механик начинает читать курс высшей математики? Профессорско-преподавательский же состав выпускающих кафедр, будучи, как правило, на передовых рубежах в своей области специализации, имеет зачастую слабую общекультурную, общенаучную и педагогическую подготовку, часто с большим трудом воспринимает необходимость коренных изменений в образовании.

В результате длительного дробления специальностей на все более узкие и узкие в начале 80-х годов в стране готовились: рабочие непосредственно на производстве – по 5,5 тысячам профессий, рабочие в профессионально-технических училищах – по 1500 профессиям; в ВУЗах и техникумах подготовка специалистов осуществлялась по 500–600 специальностям. Такая узкая специализация приводила, с одной стороны, к

крайне узкому менталитету специалистов в основной их массе – ведь еще в XVIII веке французский материалист Ж.О. Ламетри отмечал, что те, кто задерживается только на деталях познания, обретают печать духовного убожества. С другой стороны, создает значительные трудности для специалиста в поисках работы. Представим себе, что в Перечне профессий насчитывается 118 профессий слесаря, 34 профессии шлифовщика и т.д. С такой узкопрофильной подготовкой при потере рабочего места специалисту придется учиться какой-либо другой профессии практически заново.

Точно также – зачем надо в условиях рыночной экономики готовить инженеров по радиолокации, сварке, порошковой металлургии? Таких инженеров в шутку стали называть «инженер по шляпке гвоздя». Все это может осуществляться на базе широкого инженерного образования в рамках дополнительной подготовки и переподготовки в системе непрерывного образования.

К настоящему времени стали довольно стремительно складываться тенденции фундаментализации профессионального образования. В то же время, если говорить об **общеобразовательной школе**, то здесь, по мнению автора, пока что мы имеем скорее обратные тенденции – идет стремительное «размывание» ядра содержания общего образования. Появляются многочисленные «новые» предметы вроде культурологи, риторики и т.п. – за счет сокращения курсов математики, физики, химии и т.п. Хотя, конечно, ряд «новых» гуманитарных предметов явно напрашиваются в учебный план школы. Причем именно гуманитарных, а не общественных – у нас их по традиции путают. Это хотя бы восстановление когда-то преподававшихся в школе логики и психологии.

В последнее время появилась довольно опасная, по мнению автора, мода на так называемые интегрированные учебные курсы. Опасная потому, что научное знание всегда предметно – каждый учебный курс по основам наук имеет свой четкий определенный предмет. И когда начинают объединять разные учебные курсы, его «предметность» расплывается, получается сумбур.

Так например, сторонники введения интегрированного курса «естествознание» утверждают, что у учащихся будет в этом случае формироваться целостная картина окружающего

мира, чего не происходит при раздельном изучении физики, химии, биологии, астрономии и т.д. Однако автор когда-тознакомился с таким курсом естествознания, преподаваемом в американских школах – у учащихся в головах был полный сумбур. Очевидно, здесь нужен иной подход – создание учебников на межпредметной основе. Ведь, к примеру, электролитическая диссоциация, электролиз изучаются в курсе физики, и в курсе химии, однако учащиеся, как правило, даже не догадываются, что речь идет об одном и том же явлении.

Более подробно о построении содержания общего среднего образования мы будем говорить в следующем подразделе, посвященном принципу деятельности направленной направленности образования.

В целом же к тенденциям фундаментализации профессионального образования можно отнести:

1. Сохранение ядра содержания общего среднего образования, которое по своей природе **обязано быть консервативным**. Именно потому, что оно **общее** (всеобщее) образование. Ведь при всем при том, что объемы научных знаний, накопленных человечеством, стремительно возрастают, можно констатировать, что во всем мире за XX век в общеобразовательной школе появился всего **один принципиально новый предмет – информатика**.

2. **Обучение 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, коммерческая 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 иностранных языков.

Кроме того, сюда следует добавить санитарно-медицинские знания, знания принципов так называемого «обеспечения безопасности жизнедеятельности», принципов существования в условиях конкуренции и возможной безработицы, психологическая готовность к смене профессии и сферы деятельности и т.д.

Как видно из этого длинного и далеко неполного перечня, под собственно профессиональным образованием вырастает огромный непрофессиональный или межпрофессиональный слой.

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».

3. Усиление общеобразовательных компонентов профессиональных образовательных программ. Как уже говорилось, профессиональная деятельность людей практически во всех областях все больше насыщается непрофессиональными, или надпрофессиональными компонентами – умениями пользования компьютером, базами и банками данных, владением иностранным языком и т.д., что по традиционной логике может быть отнесено к общеобразовательной подготовке. Поэтому профессиональная школа будет все больше, очевидно, нести на себе функции продолжения общего образования молодежи. В то же время уже сегодня уместно поставить вопрос – **а является ли общее и профессиональное образование альтернативой друг к другу в нынешних условиях?** В научной литературе, в выступлениях все чаще звучат мнения о целесообразности «общего высшего образования», «общего профессионального образования».

Сегодня обнаруживается один интереснейший момент – во всем мире всего только 20% занятого населения работает по полученной в базовом профессиональном образовании специальности! А, как уже говорилось, 42% молодежи в первые же 2 года по окончании профессиональных учебных заведений меняет свои профессии. И это считается в порядке вещей. Такова реальность рыночной экономики.

Но эта тенденция меняет требования к образованию молодежи и взрослого населения – задача образовательных учреждений будет не только в том, чтобы дать молодежи общее образование и профессию на том или ином уровне, но и в том, чтобы сформировать у молодежи предпосылки к постоянному, непрерывному в течение всей жизни образованию, получению новых и новых специальностей и квалификаций.

Конечно, всегда была и будет необходимой практически в каждой области профессиональная элита. Например, формирование ученого в любой отрасли знаний требует десятилетий. Крайне редко меняют свои профессии, допустим, врачи, художники, ремесленники. На каждом заводе есть своя рабочая элита, например, высококлассные слесари-инструментальщики, токари-универсалы и т.д. Но это относительно тонкий слой специалистов. Основная же масса трудоспособного населения будет искать место приложения своим силам в соответствии с конъюнктурой рынка труда, ориентируясь лишь на достаточно высокую заработную плату и интересное содержание работы.

Эта тенденция активно проявляется и в организации, например, промышленного производства – любое современное промышленное изделие (по крайней мере гражданской продукции) – будь то ПЭВМ, ксерокс, пылесос или автоматическая стиральная машина, или даже тот же памперс – конструируются в настоящее время таким образом, что они содержат один-два блока (узла) высоких технологий, производство, обслуживание и ремонт которых требуют специалистов высокого и высочайшего уровня профессионализма; а вся остальная «начинка» – предельно дешевый «ширпотреб» – штампованные и прессованные детали из пластмасс и т.п., производство которых высокого профессионализма, как правило, не требует, но требует способностей работников быстро переключаться на освоение новой продукции в условиях оперативной перестройки производств.

Но для того, чтобы человек мог достаточно быстро осваивать все новые и новые виды профессиональных деятельностей (хотя бы в рамках одной отрасли), он должен иметь достаточно мощную теоретическую базу знаний. Именно глубокая общеобразовательная и профессиональная теоретическая подготовка дает широту общего и профессионального кругозора, способность быстро ориентироваться в новых экономических, тех-

нологических и организационных ситуациях, быстро осваивать новое содержание, формы и способы труда. Поэтому в качестве общей тенденции развития образования **все больше начинает осознаваться необходимость усиления его общеобразовательного и теоретического профессионального фундамента.**

4. Переход всей профессиональной школы на подготовку специалистов широкого профиля. К настоящему времени несколько укрупнены профессии и специальности, по которым осуществляется подготовка специалистов в профессиональных образовательных учреждениях. В начальном профессиональном образовании профессий стало 250 (тем не менее они охватывают более 600 специальностей). В ВУЗах и техникумах подготовка стала осуществляться по 250–300 специальностям. Но это лишь первые шаги. В перспективе, очевидно, необходимо переходить на 80–100 профилей подготовки специалистов производственной сферы (в прежнем понимании – рабочих) и 30–40 профилей в высшем и среднем профессиональном образовании. Причем, именно профилей, а не специальностей в традиционном понимании.

Сужение базы производственной практики – это еще одна причина, в данном случае объективная, смещения учебно-воспитательного процесса в сторону теоретического обучения. Предприятия в нынешних условиях не хотят принимать студентов на производственную практику, и никто их заставить это делать не может. За производственную практику студентов профессиональная школа должна будет платить предприятиям и организациям, что она вряд ли сможет делать в ближайшее время. С этой проблемой сталкиваются профессиональные учебные заведения всех профилей и уровней во всем мире.

5. «Университетизация» высшей школы, «колледжизация», если можно так сказать, начальной и средней профессиональной школы. Многие технические, педагогические, медицинские и другие ВУЗы стали получать статус университетов, поскольку их профессорско-преподавательские коллективы осознали недостатки в узкоспециализированной подготовке студентов. В технических, педагогических и других университетах появилась возможность осуществлять базовые университетские образовательные программы. Причем один из возможных подходов, реализованных, в частности, в Санкт-Петербургском университете, является межкаульетская

структура образовательных программ начальных курсов, когда студент может из широкого спектра предлагаемых курсов сам себе выбрать определенный индивидуальный набор. Факультетская же организация образовательных программ начинается на более старших курсах.

В частности, именно университеты создают оптимальные условия для подготовки специалистов по наиболее актуальным межотраслевым специальностям, именно на стыках наук в настоящее время как раз и происходит, как правило, дальнейшее развитие научно-технического и социального прогресса.

Аналогичная тенденция проявляется и в стремительно разрастающихся на базе бывших профтехучилищ и техникумов технических лицеев и колледжей, которые все больше приобретают черты регионального колледжа как наиболее распространенного в мире типа профессионального учебного заведения (об этом мы подробно будем говорить в дальнейшем).

6. Модульное построение содержания образования. Представляет определенный интерес опыт, распространившийся как за рубежом, так и в нашей стране, в частности, в негосударственных высших учебных заведениях и колледжах, построения содержания образования не в виде отдельных изолированных и нередко дублирующих друг друга учебных предметов и курсов, а на междисциплинарной основе в виде целостных модулей, обладающих полнотой и законченностью. Естественно, модульная система построения содержания влечет за собой перестройку всей организации учебно-воспитательного процесса, в том числе деятельность кафедр и т.д. Но при этом достигается некоторая целостность в подготовке специалиста. Хотя, наверное, это не всегда будет оптимальным вариантом. Можно допустить, что модульное построение содержания может быть эффективным в подготовке, к примеру, художника-дизайнера. Модульная структура весьма удобна для начальной профессиональной подготовки станочников-операционников, для ряда других профессий. Но весьма poleмично, что это будет оптимальный вариант для подготовки врача, математика и т.п. И уж тем более такой подход не может быть использован в общеобразовательной школе. Тем не менее это одно из возможных направлений поисков.

7. Усиление научного потенциала учебных заведений. В связи с сокращением бюджетных ассигнований на научные исс-

ледования в ВУЗах, а также потерей ими заказчиков на научно-исследовательские так называемые хоздоговорные работы в лице отраслевых министерств и крупных предприятий сложилось довольно угрожающее положение с вузовской наукой. Тем более, что за последние десятилетия произошло как бы само собой существенное отделение ВУЗов и Российской Академии наук, и, в еще большей мере, ВУЗов и отраслевой науки, отраслевых НИИ.

В то же время сегодня как никогда ранее необходимо самое широкое привлечение студентов к научно-исследовательской работе. Поскольку именно научная работа позволяет сформировать такие качества личности, как самостоятельность, критичность, независимость суждений, системность мышления и т.д., что необходимо специалисту в любой области деятельности, даже если он в дальнейшем и не стал научным работником. Поэтому не только недопустимо сокращение научной работы в ВУЗах, но и необходимо ее значительное расширение. Кроме того, к научно-исследовательской работе в последнее время стали привлекаться и студенты колледжей, например, в Красногорском электронно-оптическом колледже (Московская область).

Но помимо бюджетных ассигнований, которые должны выделяться на фундаментальные исследования, поскольку их кроме государства никто финансировать не будет, есть и другие пути. В частности, это создание при ВУЗах, а, возможно, и колледжах, **научно-технологических парков**.

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 самокупаемых научно-прикладных фирм, главной задачей которых стала разработка на базе результатов фундаментальных исследований новых технологий и продажа их промышленности и другим отраслям экономики. Свои здания эти фирмы строили на территории университетских парков – отсюда и название – научно-технологические парки. Они получили распространение во многих странах мира, начинают создаваться и у нас. Они позво-

ляют, помимо усиления собственно научного потенциала высших учебных заведений широко привлекать к научным исследованиям студентов, а кроме того, поскольку фирмы научно-технологического парка являются рыночными структурами, они к тому же служат еще и некоторым полигоном для предпринимательской практики студентов.

Среди учебных заведений научно-исследовательская работа всегда было исключительной прерогативой ВУЗов и ИПК. Но в последнее время все больше кандидатов и докторов наук работают в школах, профучилищах и техникумах, особенно в гимназиях, общеобразовательных и технических лицеях, в колледжах. В этих учебных заведениях стали создаваться кафедры и факультеты. Появились должности заместителей директоров по научной работе. Это явление радует, оно свидетельствует о повышении научного потенциала, средних образовательных учреждений. Однако приходящие в них научные работники вряд ли захотят ограничиться только педагогической деятельностью – они захотят, естественно, заниматься и научной работой тоже. Уже, например, в Гжельском художественно-промышленном колледже происходит создание научно-технологического парка. **Во что выльется гимназическая, лицейская и колледжеская наука сказать пока трудно, но тенденция эта чрезвычайно интересная.**

8. Методологическая подготовка обучающихся*. Переход на личностно-ориентированный характер обучения должен предусматривать освоение учащимися, студентами, слушателями и т.д. умений целеполагания, проектирования и конструирования, оптимального выбора индивидуального стиля собственной сначала учебной, впоследствии трудовой, профессиональной деятельности, рефлексии (самоанализа) ее процесса и результатов и т.д. Т.е. овладение теми компонентами, которые получили название **методологических основ деятельности** или, в других научных школах **самосознания личности**. Различные аспекты самосознания обучающихся изучаются в исследованиях рефлексивных процессов учебной и трудовой деятельности, в работах, посвященных формированию профессионально-направленно-

* Во избежание недоразумений необходимо пояснить, что термин «методология» употребляется в двух смыслах. Во-первых – как учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности. В этом понимании он здесь и используется. Во-вторых – методология понимается как методология науки – как учение о методах научного познания, что в данном случае не рассматривается.

го мышления, в исследованиях специальных качеств и способностей, стилей деятельности, работах по проблемам профессиональной адаптации и самосовершенствованию, формированию профессиональной направленности личности специалиста, профессиональной этики и профессиональной ответственности.

Категория «самосознание личности» описывается в понятиях: рефлексия (самоанализ), самопознание, самокритичность, направленность личности, «я»-образ, самооценка, «я-концепция», саморазвитие и др.

Это чрезвычайно интересные и перспективные аспекты образования, которыми раньше практически не занимались. Сейчас в этом направлении накоплен определенный опыт, в частности, во многих институтах повышения квалификации работников образования проводятся специальные курсы в виде серий деловых организационно-деятельностных, организационно-педагогических игр.

Принцип деятельностной направленности образования

Длительное время российская (советская) общеобразовательная и профессиональная школа находилась на позициях гностического, так называемого «знаниевого» подхода – основной образовательной задачей считалось формирование у учащихся, студентов прочных систематизированных знаний, (умения и навыки всегда выступали второстепенными компонентами). Сейчас акцент меняется – от гностического подхода (можно употребить модное слово – от знаниевой парадигмы) к деятельностному подходу (парадигме) – основная цель образования рассматривается теперь как формирование способности к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе к творческому профессиональному труду. Это не значит, что **роль знаний** каким-либо образом принижается – просто они из основной и почти единственной цели образования становятся лишь компонентом, а их главное назначение – **быть средством, «оружием» деятельности.**

О деятельностной направленности образования, в первую очередь общего образования, много пишут и говорят, в основном в призывном, декларативном плане, но по сути в этом аспекте ничего не меняется.

Выше мы уже ссылались на книгу молодого российского бизнесмена Ю. Мороза «Бизнес: пособие для гениев». Здесь будет интересно привести некоторые его необычные взгляды на обучение и воспитание в общей школе и ВУЗе. Ниже они приводятся в кратком пересказе:

– школа забивает головы учащихся массовой совершенно не нужных в жизни знаний, но главное – не учит мыслить, не учит творчеству, не учит делать! Под обучением понимают почти всегда обучение знаниям, но знания никак не влияют на поведение. В своих поступках человек отражает свои навыки, стереотипы, шаблоны, но никак не знания. Психолог, педагог могут хорошо читать лекции, консультировать других, но дома, в бытовом конфликте, как правило, ведут себя так же, как дилетанты в психологии и педагогике. Поэтому так же малоэффективны книги (интеллектуальные консервы) для изменения человека. Это очень вредное заблуждение, что с помощью лекций, курсов можно научиться что-то делать;

– в подавляющем большинстве преподаватель (особенно в высшей школе) обучает лишь тому, что умеет сам – хорошо рассказать о процессе деятельности, но не самой деятельности! В школе сферы знания и умения практически не связаны между собой. Они предполагают совершенно разные, скорее противоположные методы. Что хорошо для знаний, то плохо для навыков и наоборот;

– люди придумали изощренный способ перекладывать ответственность за успех в жизни на своих детей. Если я не добился, пусть мой ребенок добьется, Конечно, добиваться от маленького беззащитного человечка, чтобы он хорошо учился, ходил в музыкальную школу, бассейн, стадион, изучал иностранные языки и так далее, намного легче, чем сделать что-нибудь из этого самому. А если не получится, то и причина наготове: ребенок ленив, неблагодарен, неспособен, попал в дурную компанию и так далее. А я все для него сделал, а он не ценит. Но причина все та же: нельзя научить тому, чего сам не умеешь. Если ребенок пошел дальше вас – значит, научился у кого-то другого, если стал таким же неудачником, как вы, – значит хорошо учился у вас;

– трудолюбие – опасный миф! Тяжелая работа ложно оправдывает человека перед самим собой, семьей, сотрудниками. А может, они просто лентяи, которые не хотят думать и рабо-

тать намного меньше, но эффективнее? Предпочитают продолжать делать рутинную тупую работу. Вторая причина трудоголизма – тщеславие! Я работаю больше, значит, я лучше вас. Третья причина – желание избавиться от тревожные мысли. Алкоголик пьет, трудоголик работает, чтобы забыться. «Трудолюбивый» может 10 лет старательно выполнять одну операцию. Но вот пришел «ленивый», подумал, сделал рационализаторское предложение, и эта операция стала вовсе не нужна. Как объяснить трудолюбивому, что его леность ума сделала бессмысленной 10 лет его работы? «Творчество – путь Мастера, тяжелый труд – путь лошади».

Как Вам, уважаемый Читатель, нравятся эти мысли? Они подчас шокируют, они спорны, но отмахиваться от них не стоит. Кого в таком случае готовит школа? И кем является сам учитель? Конечно, проще всего успокоить себя ответом: «Я честно делаю свое дело». Но что при такой постановке вопросов будет честным? Что значит «свое»? И какое «дело»?

Почему же в российской школе почти ничего не меняется? Да дело в том, что «знаниевая парадигма» в российской школе имеет давние традиции. И столь давние, что, пожалуй, можно согласиться с точкой зрения В.П. Беспалько, М.В. Богуславского и М.П. Фишера (публикации в журнале «Мир образования») о том, что российская школа по-прежнему остается все в той же **царской системе образования**, только подпорченной тоталитаризмом. И парадокс здесь в том, что содержание обучения в **общеобразовательной школе почти целиком диктуется школой высшей.**

Начнем с 1918 года. В Декларации о единой трудовой школе сразу были провозглашены все мыслимые социально-педагогические вершины. Система образования становилась единой, общесловной, равной для всех и по всем позициям, с преподаванием в начальной школе на родном языке. Определялось и всеобщее среднее образование – фундаментальное, современное, причем гуманитарной направленности. В 20-х гг. в лучших образцах были реализованы идеи разнообразия типов учебных заведений, регионального компонента содержания образования, децентрализация его системы. Существенной трансформации, а нередко – и полному слому подверглась классно-урочная система. За последующие десять лет в стране произошла кардинальная, хотя и неоднозначная по своей сути

образовательная реформа. Затем в середине 30-х гг. произошла контрреформа, вновь возвратившая отечественную педагогику на круги «школы учебы».

В чем же дело? А дело в том, что стране остро нужны были специалисты. Причем, поскольку высшая школа еще была слаба, и поступить в нее могли только выпускники полной средней школы, то в качестве альтернативы с этих пор стали стремительно развиваться средние специальные учебные заведения – техникумы.

Действительно, в царской России до 1917 года большинство населения было неграмотно. Из грамотных, в свою очередь, подавляющее большинство было малограмотно, т.е. с трудом умело читать и писать. Дефицит грамотных был столь велик, что малограмотных приходилось производить в офицеры и священники.

Особенно плохо обстояло дело с дипломированными специалистами. И еще хуже после гражданской войны, когда многие из них были убиты, репрессированы, погибли. ВУЗы были совершенно дезорганизованы и подготовка специалистов даже в прежних небольших масштабах прервалась. Когда в 1928 году началась индустриализация страны, инженеров пришлось приглашать из Германии и США за золото, как самый дорогой импортный товар.

Надо было срочно готовить собственные кадры дипломированных специалистов. Учеников старшего звена общеобразовательной школы стали целиком ориентировать на подготовку в ВУЗ. И по сути, это продолжается до сих пор. Только изменились пропорции. Так, в 1922 году полную среднюю школу зачислял один из ста 18-летних. В 1950 году – всего 5%. И они все шли учиться в ВУЗы. Однако и тогда специалистов остро не хватало.

Положение изменилось к концу 50-х годов, когда в город хлынули миллионы семей, освобожденных от сталинского колхозно-крепостного права. К 1960 году 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 там 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 непоступившие – соответственно как люди второго сорта. Достаточно сказать, что к 1970 году, по данным социологических опросов, до 98% 16-летних юношей и девушек собирались поступать в ВУЗы. Между тем при быстром количественном росте (за счет столь же быстрого снижения качества подготовки) могли принять не более 20% молодежи.

Конкурсы возросли до астрономических размеров. И, таким образом, миллионы молодых людей 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 отрадное. Но вся беда в том, что ВУЗы по-прежнему своими требованиями к вступительным экзаменам навязывают школе содержание общего образования. И какие бы государственные стандарты, базисные учебные планы и т.д. в школу бы ни вводились, она будет по-прежнему выполнять эту задачу. Автор сам работал в школе: в учебный журнал записывать то, что было «положено по программе», а сам занимался исключительно «натаскиванием» учеников к вступительным экзаменам.

Скажите, уважаемые читатели, многим ли из вас приходилось в практической жизни вычислять, к примеру, площадь сечения призмы плоскостью? Или решать уравнения типа $\operatorname{tg}4x - \sin(\pi - x) = 0$? Или решать задачи по физике типа «определить ускорение двух тел массами m_1 и m_2 , располо-

женных 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 и выпускников технических вузов не может рассчитать лестницу в доме индивидуальной застройки, построить прямые углы при разметке огорода на садовом участке и т.д. Или поговорите, уважаемый Читатель, с профессиональными водителями автомобилей. Ведь практически каждый из них имеет полное среднее, а то и среднее техническое образование. Спросите у них, как работает двигатель внутреннего сгорания. Или как работает система зажигания автомобиля. Вы услышите массу интересных вещей буквально на уровне ... мистического сознания! А ведь все эти процессы в школьном курсе физики ими изучались. Или другой пример. Автор, когда участвовал в разработке учебных программ кружков и факультативов по общеобразовательным предметам с профессиональной направленностью для учащихся профтехучилищ. Программу по математике, на первый взгляд для строителей, казалось бы, следовало посвятить углубленному изучению геометрии. В действительности же оказалось, что вовсе нет. Строителям оказались нужны совсем иные разделы: элементы теории графов и сетевые графики; элементы теории вероятностей и теории массового обслуживания и т.д. — для организации работы комплексных строительных бригад, растворных узлов и т.п. — то, что в школьном курсе математики как раз не изучается вовсе.

Можно привести еще один, 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.

В целом же, если говорить о математике, то, очевидно в школе она должна изучаться не ради самой математики (как бы «ученик для математики», а не «математика для ученика»). Основная задача изучения математики в школе, очевидно, должна заключаться в том, чтобы научить учащихся математической деятельности, т.е. **научить построению формальных моделей окружающей действительности** и применению их в практической деятельности.

Таким образом, общеобразовательная школа остается не столько самоценной ступенью, самостоятельным звеном образовательной системы, сколько лишь подготовительным этапом.

Ведь, как уже мы говорили в предыдущем разделе, «школа готовит к жизни!» Парадокс заключается еще и в том, что в ВУЗы по-прежнему поступает лишь около 20%, может быть, чуть больше. Остальные 80% туда не попадут. Но в эту «гонку» втянуты все школьники без исключения!

Появление и стремительное развитие таких инновационных образовательных учреждений, как **гимназии** и **общеобразовательные лицеи**, обусловлено именно этой причиной.

Различия в характере учебной деятельности в гимназиях, лицеях и массовой школе имеют, пожалуй, не качественный, а главным образом количественный характер. В чем это проявляется?

В-первых, в более высоком уровне требований по всем без исключения предметам, вне зависимости от специализации. Во-вторых, в большем количестве часов, проводимых старшеклассниками в школе. У них меньше свободного времени. Отсюда – высокая утомляемость. В-третьих, стремление учащихся соответствовать повышенным требованиям учителей нередко приводит к нервным перегрузкам. В-четвертых, эти школы более четко ориентированы на соответствующий тип высших учебных заведений. Впрочем, и выпускники обычной, массовой школы, в большинстве своем тоже стремятся к поступлению в ВУЗы. Правда, затрачивая меньше сил и времени на учебу в школе, они наверстывают упущенное на подготовительных курсах или посредством репетитора.

У Читателя может сложиться впечатление, что автор хочет обвинить ВУЗы – какие плохие там сидят «дяди» и «тети» – «коверкают» всю общеобразовательную школу. Вовсе нет. ВУЗы здесь не причем. Они действуют в соответствии с установленными по традиции порядком перехода выпускников средних общеобразовательных учреждений в высшие учебные заведения. Вот здесь-то и кроется разрыв.

Давление высшей школы на школу общеобразовательную разом прекратится, если будут созданы предусмотренные Законом РФ «Об образовании» независимые аттестационные организации, где выпускники школ, ПТУ, техникумов будут сдавать выпускные экзамены, а результаты этих экзаменов будут засчитываться в качестве вступительных приемных экзаменов в самих ВУЗах – об этом мы будем говорить подробнее в разделе о демократизации образования.

Теперь, когда мы попытались объяснить основную причину неизживаемости «знаниевой парадигмы» и неприживаемости «деятельной парадигмы» школы, рассмотрим, что должно меняться в учебно-воспитательном процессе в связи со сменой этих подходов. Причем рассмотрим в двух аспектах – в аспекте формирования у учащихся и студентов системы знаний и в аспекте овладения ими **основами деятельности.**

Итак, **формирование системы знаний:**

«Основная образовательная задача школы – обеспечить активное, сознательное, прочное и систематическое усвоение школьниками основ наук» (Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М., 1972).

«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).

Мы привели цитаты, характеризующие точки зрения, наиболее типичные в прошлом для анализируемых здесь тенденций. Эти положения, взгляды, выраженные во многих работах по педагогической психологии, педагогике и методике, мы рассмотрим в следующих аспектах.

Во-первых, основная цель учения сводилась и нередко сводится сейчас к освоению **обобщенных результатов** того, что создано предшествующим опытом человечества. Но обобщенные результаты выражены в научных знаниях, а вопросы ос-

воения самой деятельности, процесса, способов и средств ее осуществления оставались за рамками учебно-воспитательного процесса. В то же время в развитии личности в процессе обучения важнейшим компонентом является овладение процессом, способами и средствами деятельности, а не только усвоение знаний. И учение как процесс состоит в том, что учащейся не только усваивает конкретные знания, но и овладевает деятельностью. Овладение способами мыслительной деятельности направлено на умственное развитие учащихся. Овладение же способами предметной деятельности непосредственно связано с формированием практических умений, в том числе трудовых, профессиональных. Эта важнейшая сторона учебно-воспитательного процесса практически не учитывалась.

Во-вторых, речь шла и фактически до сих пор идет об освоении знаний как обобщенных результатов. Но обобщение – процесс идеальный, и его продукт тоже. Обобщенные результаты деятельности общества – это научные знания. Поскольку научные знания имеют предметную структуру, освоение обобщенных результатов есть освоение знаний по основным отраслям науки (соответственно курсам основ наук) – понятий, законов, принципов. Но наряду с этим у каждого человека имеются также и образные знания (их иначе называют непосредственными, чувственными знаниями) на уровне ощущений, восприятий, образов. Дидактика традиционно уделяла этому виду знаний большое внимание в соответствии с принципом наглядности в обучении.

Но **чувственные знания** сами по себе имеют весьма важное значение для успешной деятельности: трудовой, профессиональной, а также в быту и т.д. Поскольку чувственные знания учащихся, студентов отошли от основного русла учебного-воспитательного процесса, и постольку проблема взаимоотношений чувственных и рассудочных (теоретических) знаний, чрезвычайно важная в аспекте применения теоретических знаний в практической деятельности, долгое время оставалась и до сих пор, к сожалению, остается в тени.

В-третьих, деятельность человека осуществляется **на основе знаний двоякого рода: знаний об окружающей действительности** (знания об объекте) **и знания о деятельности в ней**, о целях, процессе, способах, средствах и условиях деятельности. К первым относятся, например, знания физических, химических

законов: устройства и принципов действия машин, аппаратов, свойств материалов и др. К знаниям второго рода следует отнести знание технологий, правил выполнения действий и операций, правил безопасности, жизнедеятельности и т.д. Этим знаниям в дидактике также долгое время не уделялось должного внимания. Поскольку сформировать трудовые и другие умения без таких знаний невозможно, они формировались у учащихся, студентов в процессе практического (трудового, производственного и т.д.) обучения в ходе выполнения обучаемыми учебно-практических работ при инструктаже, в процессе показа выполнения трудовых действий и т.п. При этом формировались знания о действиях, как правило, на уровне лишь конкретных представлений, но не теории. Знания о действии в этом случае логически не связывались и зачастую принципиально не могли быть связаны со знаниями об объекте высших уровней обобщения, с теоретическими знаниями – понятиями, законами, принципами и т.д. Умения, сформированные на основе такой системы знаний, не могли обладать достаточной широтой приложения в различных условиях деятельности.

Между тем здесь имеются большие резервы для повышения эффективности обучения, направленного на формирование у учащихся, студентов знаний более высоких уровней обобщения о действиях и деятельности в целом: общих принципов технологии вообще и технологий того или иного производства, общих психологических алгоритмов построения содержания и последовательности деятельности и действий и т.д.

В-четвертых, и в прошлом, и до сих пор подчас в литературе по методологии, теории обучения идет **смещение понятий: знания коллективного субъекта, общественных знаний (система наук) и знаний отдельного человека – индивида, личности.** Если общественные знания могут существовать отдельно от человека – в носителях информации в виде книг и т.п., то знания личности неразрывно связаны с ее переживаниями, с системой личностных ценностей. В любой человеческой деятельности оба момента – объективно-научный и чувственный, переживаемый, ценностный – соединены, не существуют друг без друга, обуславливаются одним источником – практическим отношением каждого человека к окружающей действительности.

При отборе и систематизации учебного материала, это положение практически не учитывалось и не учитывается. При

разработке содержания учебных предметов авторы стремятся к отражению в нем научного (общественного) знания в наиболее современном и наилучшем систематизированном виде – с точки зрения структуры самого научного знания, а не с точки зрения возможностей освоения его обучающимися, а, главное, не с точки зрения личной необходимости для них, для их дальнейшей деятельности.

Построение учебного материала при таком подходе происходило так, как будто знания, накопленные обществом (научные знания), передаются обществу – следующему поколению – вообще, без опосредования их индивидом, личностью. **Ученик рассматривался как бы в роли копилки.** При этом подразумевалось, что накопленный образовательный материал выпускник школы, ВУЗа и т.д. в дальнейшем при необходимости, может применять в жизни, в своей деятельности.

Кроме того, поскольку научное знание имеет предметную структуру, постольку содержание общего и профессионального образования при знаниевом подходе также строилось и строится на построении содержания адекватных учебных предметов – физики, химии, литературы и т.д. При этом программы по физике составляли профессиональными физиками – таким образом, как будто они всех школьников и студентов должны сделать профессиональными физиками; программу по биологии – как будто всех надо было 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 научного мировоззрения, а остаются отрывочные сведения: это – из математики, это – из истории и т.д. С другой стороны – эти отрывочные сведения, не связанные с личностными интересами обучаемых, быстро ими теряются, забываются. В результате как массовое явление – выпускникам учебных заведений, приходящим впервые на работу говорилось и говорится сегодня: «забудь все, чему учили в школе, ПТУ, техникуме, ВУЗе, и делай так, как мы тебе скажем».

Причем, время от времени ранее Минпрос СССР и Академия педагогических наук СССР создавали, а теперь Министерство образования РФ и Российская Академия образования создают комиссии по пересмотру содержания обучения в общеобразовательной школе. Эти комиссии целиком состоят из ученых

академической науки. Но почему бы в эти комиссии не пригласить **представителей практики** – главных инженеров крупных заводов, честных бизнесменов (есть же такие!), руководителей администраций регионов и т.д. – ведь они могли бы многое подсказать – каким должно быть содержание обучения в общеобразовательной школе.

Известно, что молодые люди живо реагируют на историю, литературу, естественные науки и т.д., если их преподносят в форме, имеющей прямое отношение к их личному опыту, к обществу, в котором они живут, к их собственным нуждам, к их познавательным и профессиональным интересам. Например, как только Е.Н. Ильин, петербургский учитель литературы, задает ученикам вопрос – в чьей семье они хотели бы жить – Болконских или Ростовых, он сразу поворачивает урок от изучения далекой для учащихся жизни князей и графов в начале XIX века в план личностных интересов молодежи, актуальнейших для нее в этом возрасте проблем семейных отношений.

Преподаватель физики в профессиональном учебном заведении, затратив всего 2–3 минуты учебного времени на объяснение физического механизма действий машиниста крана по остановке раскочки груза, устремляет изучение всего раздела «Колебания и волны» в русло собственных профессиональных интересов студентов, дает им возможность активно использовать полученные теоретические знания в дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, при переориентации учебно-воспитательного процесса от знаниевого к деятельностному подходу в аспекте формирования у учащихся и студентов системы знаний становятся актуальными два круга проблем.

С одной стороны – это построение системы знаний, необходимой и достаточной для полноценного овладения обучающимися основами деятельности; совершенствование взаимосвязи чувственных и рациональных, теоретических знаний, лежащих в основе овладения деятельностью; совершенствование системы знаний о деятельности, ее целях, способах, средствах и условиях; поиск возможностей повышения уровня обобщения формируемых знаний о деятельности.

С другой стороны, поиск возможностей соединения формирования теоретических знаний учащихся и студентов с их

практическими потребностями, их ценностными ориентациями; поиск путей расширения возможностей применения теоретических знаний в практической деятельности непосредственно в процессе обучения. Он заключается в первую очередь, в создании таких условий учебной деятельности, когда обучаемым необходимо активно применять имеющиеся теоретические знания для решения практических задач. Но этот круг проблем смыкается со вторым аспектом реализации деятельностного подхода – аспектом овладения учащимися и студентами профессиональной деятельностью.

Если задаться вопросом – а что значит **овладеть деятельностью**, в частности, учебной, трудовой, профессиональной то ответ на него, наверное, будет один – это значит, что **человек умеет делать то, что ему необходимо делать**. Но при этом целесообразно рассмотреть три аспекта деятельности:

1. В зависимости от личностных качеств человека, а также условий, в которые он поставлен, деятельность может осуществляться на разных уровнях **ее иерархии**:

– **операционном** – когда человек выполняет лишь отдельные технологические операции (понимая технологию в самом широком смысле: в том числе, к примеру, учебные, лечебные технологии, бухгалтерские технологии, конструкторские технологии и т.д.);

– **тактическим** – когда человек способен выполнять полный технологический процесс, успешно используя всю совокупность наличных средств и способов деятельности для решения текущих задач в изменяющихся условиях. **Тактический уровень** наряду с овладением комплексом технологических операций требует ряда других компонентов – способности к быстрой ориентировке в изменяющихся ситуациях, владение общими алгоритмами рационального построения действий и их последовательности, умения планирования действий, пользования справочной и другой литературой, умения распределения ролей при коллективной организации деятельности и т.д.:

– **стратегическом** – когда человек ориентируется во всей окружающей среде, в экономических, технологических и общественных отношениях, самостоятельно определяет место и цели собственной деятельности. **Стратегический уровень** деятельности, наряду с овладением, естественно, операционными

ми и тактическими компонентами, требует развития еще и ряда качеств личности: высокоразвитых познавательных умений, развитой способности творческой активности, умения самоанализа процесса и результатов деятельности, широкого кругозора, коммуникативности и т.д.

Условно можно сказать так: операционный уровень – это человек-исполнитель; тактический – деятель; стратегический – творец. Естественно, учебным заведениям всех уровней желательно воспитывать людей с высшим, стратегическим уровнем развития деятельности.

2. Рассмотрим теперь **процессуальный аспект деятельности**.

Что значит «уметь делать» в самом общем смысле? Это значит, что побуждаемый потребностями человек способен самостоятельно сориентироваться в ситуации, приобрести новые необходимые знания, правильно поставить цель действий в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достигаемость цели; в соответствии с ситуацией, целью и условиями определить конкретные способы и средства действий, в процессе действий отработать, усовершенствовать их и, наконец, достигнуть цели.

По сути дела, мы привели общую, целостную психологическую схему деятельности. Такая деятельность, которая включает все перечисленные компоненты в их единстве, называется **интегративной**. Естественно, многие конкретные виды деятельности человека часто включают в себя лишь часть перечисленных компонентов. Так, чисто исполнительская деятельность, деятельность на уровне выполнения лишь отдельных технологических операций, как, например, чисто исполнительская деятельность рабочего-операционника, предполагает, что цель, средства и способы заданы человеку извне – учителем, руководителем, технологической картой, инструкцией и т.п.; соответственно ценностно-ориентировочные, познавательные, целеполагающие компоненты свернуты.

Причем **«водораздел» лежит в цели**. Если человек сам ставит цели своей деятельности – деятельность имеет активный, в том числе и творческий характер. Если цель задается человеку кем-то другим: учащемуся – учителем, студенту – преподавателем, работнику – руководителем и т.д., то такая деятельность пассивная, исполнительская.

Задача развития личности обучаемых заключается не только в интеллектуальном, физическом развитии и т.д. Она заключается в конечном счете в формировании человека с активной жизненной позицией, человека деятельного, «деятельно развитого».

Но для овладения всеми существенными сторонами деятельности, для формирования стратегических умений необходима **организация в учебном процессе собственного практического опыта учащихся и студентов в трудовой деятельности**. Это позволит сформировать у них способности к ориентировке, самостоятельному определению цели, действий и деятельности, к творчеству.

3. Рассмотрим теперь третий аспект интегративной деятельности в ее видовой структуре. Философы и психологи выделяют пять основных видов деятельности (их можно также определить как инвариантные стороны деятельности): познавательная, преобразовательная (практическая и проектирующая), ценностно-ориентировочная, общения, эстетическая.

В этом аспекте разностороннее развитие личности предполагает достаточный уровень развития способностей к одновременному осуществлению всех видов деятельности или, иначе говоря, развития потенциалов личности, соответствующих **всем** этим пяти основным видам деятельности.

Познавательная деятельность не затрагивает реального бытия объекта, а если и изменяет его, то идеально, лишь затем, чтобы мысленно запечатлеть его подлинное бытие, проникнуть в его глубины, постичь его суть. В познавательной деятельности активность субъекта, направленная на объект, не модифицирует его, не разрушает, не реконструирует, а отражается им и возвращается к субъекту в виде знания об этом объекте. Познавательная деятельность имеет своими объектами природу, общество, человека, а также саму познающую личность (самопознание). Продуктом познавательной деятельности являются знания. В случае общественного субъекта – это научные знания в целом. Для отдельного человека – это индивидуальные знания, получаемые путем усвоения научных знаний, накопленных человечеством, а также житейских знаний, полученных из собственного опыта. Без знания реальности никакая деятельность невозможна, поэтому познавательная деятельность – обязательный компонент любого вида деятельности.

Познавательный потенциал личности определяется объемом и качеством знаний, которыми располагает личность о внешнем мире, природе, обществе, человеке, знаний о самом себе, а также уровнем развития познавательных умений.

Ценностно-ориентировочная (или оценивающая) деятельность, как и познавательная, имеет духовный характер, но своеобразие ее в том, что она устанавливает отношение не между объектами, а между объектом и субъектом, т.е. дает не чисто объективную, а объективно-субъективную информацию о ценностях, а не о сущностях. Этот вид деятельности направлен на формирование целей и мотивов деятельности. Продуктом ее для индивида, личности является ее направленность, или ценностная ориентация, носителем – та часть индивидуального сознания, которая обеспечивает оценку, ориентацию. Ценностно-ориентировочная деятельность разворачивается на двух уровнях – на уровне обыденного сознания и на теоретическом уровне, где она выступает в форме идеологии.

Ценностно-ориентировочный потенциал личности определяется обретенной им в процессе социализации системой ценностных ориентаций в трудовой, нравственной, политической, эстетической сферах и т.д., т.е. идеалами, жизненными целями, убеждениями и устремлениями.

Преобразовательная деятельность направлена на изменение, преобразование окружающей действительности или на преобразование самого себя, когда речь идет, например, о физическом совершенствовании, самовоспитании и т.д.

Преобразовательная деятельность может осуществляться в двух плоскостях, аспектах – реально или идеально. В первом случае происходит действительное изменение материального бытия – природного, общественного, человеческого. Такая деятельность называется практической, практикой. Во втором случае объект изменяется лишь в воображении – это деятельность проектирующая (моделирующая). Ее функция – обеспечивать практическую деятельность опережающими и направляющими проектами, планами, образами действий. И в первом и во втором случаях преобразовательная деятельность может быть **творческой** или **исполнительской (продуктивной или репродуктивной)**.

Преобразовательный потенциал личности определяется полученными ею и самостоятельно выработанными проектив-

ными и технологическими умениями, уровнем развития ее творческих способностей.

Коммуникативная деятельность (общение) как вид деятельности обусловлена социальной природой человека и является условием познания, условием труда, условием выработки системы ценностей. Коммуникативный потенциал определяется мерой и формами общительности личности, характером, формой и прочностью контактов, устанавливаемых ею с другими людьми.

Эстетическая деятельность в общем виде включает в себя создание или потребление произведений искусства (музыки, живописи и т.д.), а также – что в нашей работе более важно – всякая деятельность, в том числе и учебная, и трудовая, связана с совершенством процесса и продукта деятельности человека, свободным проявлением им своих познавательных и созидательных способностей и сил и получаемым от этого наслаждением. Как известно, эстетика как наука и определяет объективную основу эстетического освоения человеком мира как творческую, практически целенаправленную деятельность людей, в которой раскрываются их общественная сущность и созидательные силы.

Подлинно человеческая деятельность, деятельность, где человек может раскрыть все свои потенциальные возможности – это такая деятельность, в которой будут достаточно полно представлены все перечисленные виды деятельности в единстве. Причем, ведущим видом деятельности в соответствии с природой человека выступает преобразовательная деятельность.

Учебный план как общеобразовательной, 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 компоненты как правило свернуты;

– трудовое обучение, которое ныне названо вообще туманно «технологическая область» – организация первоначального

опыта учащихся в практической преобразовательной деятельности, как правило механической, репродуктивной. Кроме того, есть курс черчения – как некоторый опыт проективной преобразовательной деятельности, тоже репродуктивной и полностью оторванной от практической;

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

– коммуникативная деятельность в учебном процессе практически вообще не представлена, за исключением вводимого в отдельных школах предмета «риторика». 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 внеучебной деятельности.

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, 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 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 свое-

образном 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, в конечном итоге, он проявляется и в том, что большинству российских заводов и фабрик для освоения выпуска какой-либо новой продукции, для переналадки производства, требуются многие годы – чему удивляется весь мир.

Таким образом, деятельностный подход к образованию, в частности, подразумевает, что ребенок, подросток, юноша, девушка в школе должны не только играть (в раннем возрасте) и учиться, но и что-то делать самим. Эффективного образования не может быть без организации личного опыта продуктивной деятельности. Но для этого необходим поиск путей организации опыта учащихся, студентов в осуществлении **интегративной деятельности, определяемой полнотой своего содержания в процессуальном аспекте (целеполагание – целевыполнение) и в видовом аспекте – в ней должны быть достаточно выражены познавательная, ценностно-ориентировочная, преобразовательная, коммуникативная и эстетическая деятельности.**

Реализовать это требование в учебно-воспитательном процессе можно, очевидно, в двух направлениях:

1. В теоретическом обучении – усилением ценностно-ориентировочных, преобразовательных, коммуникативных, эстетических компонентов учебно-воспитательного процесса 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; привлече-

ния обучаемых в предметные кружки (факультативы, научные семинары и т.д.), применения деловых игр, игрового имитационного моделирования и других игровых форм учебных занятий, выполнения междисциплинарных исследовательских работ и т.д., развития компьютерного творчества учащихся и студентов, которое сегодня возможно во всех без исключения учебных циклах и курсах и т.д., а также значительным усилением эмоциональными компонентами всех форм учебных занятий.

2. В практическом обучении и учебном проектировании (которые в принципе должны были бы составлять одно целое) – организацией собственного опыта обучаемых в осуществлении интегративной трудовой, профессиональной деятельности. Для этого учащиеся и студенты должны выполнять практические работы (задания), выбираемые ими самостоятельно (лучше) или предлагаемые учителями, преподавателями (хуже), 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;

- задания сформулированы в самом общем виде, требуют от обучаемых 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 также включения их в производственные или научные коллективы.

Причем, основная суть заключается в том, чтобы учащийся, студент самостоятельно проделал полный производственный цикл: от поиска соответствующей «ниши» на рынке товаров и услуг, замысла до изготовления продукта и его реализации.

Естественно, организовать такую учебно-производственную деятельность обучаемых, которая отвечала бы одновременно всем этим условиям, весьма непросто. Тем не менее, эти тен-

денции активно развиваются в практике. Например, в школе № 215 г. Москвы школьники уже с пятого класса сами с помощью родителей, знакомых и т.д. находят, что они могут в соответствии с их наличными умениями сделать в школьных мастерских такое, что потом они смогут продать (через финансовый счет школы) в хозяйственных магазинах, заводам и т.д., затем конструируют, изготавливают и продают эти изделия.

В профессиональной школе это такие формы как: организация производственного обучения студентов профучилищ на выпуске сложной продукции (в ее лучших вариантах), деятельность опытнических учебных хозяйств сельских профучилищ; так называемое реальное курсовое и дипломное проектирования в ССУЗах и ВУЗах, когда проект реализуется студентом «в металле»; включение студентов ССУЗов и ВУЗов в самостоятельное выполнение исследовательских, конструкторских, проектных и технологических разработок на кафедрах, в НИИ, в научно-прикладных фирмах научно-технологических парков и т.д.

Главное заключается в том, что при реализации деятельности направленной образовательной направленности образовательного цикла теоретического обучения должны быть, с одной стороны, связан с их личностными ценностными ориентациями обучающихся, их личностными интересами; с другой стороны – цикл практического обучения, тесно связанный, а, возможно, и интегрированный с учебным проектированием, вместо хотя и обязательной, но довольно рутинной и примитивной практической деятельности учащихся и студентов должен стать по сути **высшим, интегрирующим, завершающим звеном в образовательном процессе.**

Принцип национального характера образования

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 двуединный смысл: как школа, вырастающая из культурно-ис-

торических традиций народа, выражающая его национальный характер, чаяния, идеалы, стремления; и как школа, создаваемая для народа, обращенная 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. Национальная направленность школы долгое время сдерживалась ее унификацией, национальным нивелированием. Школа была одним из главных инструментов языковой и культурной ассимиляции нерусских этносов и деруссификации русских во имя достижения нереальной цели – создания единого «советского народа».

Сегодня национально-деструктивная роль школы уже в прошлом. Школа все больше раскрывает свой национальный характер, развиваясь по трем векторам – национальной, общероссийской и мировой культуры. Этот «диалог культур» в образовании – действенное условие и национального развития, и гармонизации межнациональных отношений.

В связи с этим, раз по сути дела никто не спорит о том, что школа должна быть национальной, народной, целесообразно, по мнению автора, восстановить «статус-кво» в названиях органов управления образованием: «Министерство народного образования» (федеральные и республиканские), «управления народного образования» (региональные и муниципальные)

Одним из серьезнейших просчетов при проведении реформ в России последнего десятилетия была объявленная так называемая «деидеологизация общества». Безыдейного общества 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. Взамен ни правительство, ни ученые, другие общественные институты не предложили никакой другой идеологии. Но, как говорится «свято место пусто не бывает»: враждебными силами – как внешними, так и внутренними – стали активно насаждаться чуждые идеологии – идеология наживы, фашизма, национализма, различных видов секты и т.п.

В то же время крайне желательно, чтобы идеология в России, в том числе система воспитательной работы в школе ба-

зировалась 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 (напомним, что понятие «идея» в философии означает мысль, которая не только подытоживает предыдущее развитие чего-то, но и указывает дальнейшее направление его развития).

Однажды в российской истории такая национальная идея была сформулирована и оказывала 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 века 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 темных и забитых, 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 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, которые и предопределяет картину мира, и сообразуясь с которой и развивается история народа, сообщества. Каждый ведет себя соответствующим его национальному менталитету образом.

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, страданию 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 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, подвижничество можно объединить общим понятием – **духовность** – как первую общую отличительную черту российского менталитета. Духовность – это 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.

Причем все величайшие достижения российской литературы, музыки, живописи, театра и т.д. и являются, очевидно, следствием духовности менталитета россиян.

Представителям западной цивилизации духовность свойственна в значительно меньшей степени. И только в последние годы западные специалисты стали говорить и писать о необходимости формировать у молодежи и взрослого населения, так называемые, «постматериальные ценности» – т.е. фактически духовности в нашем понимании.

Следующая группа отличительных черт российского менталитета. Во-первых это – общинность. Ее также можно было

бы назвать соборность, а в советский период она именовалась коллективизмом. И здесь россияне принципиально отличаются от западной цивилизации.

Западная цивилизация, прежде всего, в протестантских странах, исторически создала 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 решаешь!»

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». Так вот, «мир» в этом смысле – это деревенская община, которая всегда основывалась на взаимопомощи и взаимовыручке, у нас принято «поплакаться в жилетку» соседу, взять денег взаймы – что в западных странах немыслимо. И вообще 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, татарам, бурятам и т.д. и в этом отношении в их менталитетах много общего. Таким образом, общинность свойственна, очевидно, почти всем или всем

народам и народностям, населяющим Россию. Так же, как и духовность. Ведь недаром, к примеру, Восток всегда называли созерцательным.

Но общинность имеет и свои отрицательные качества. Прежде всего, принцип: «не высовывайся». В общине люди должны жить примерно одинаково: «я как все», «у нас не хуже, чем у других». Человек, 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 и 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, эта традиционность, которая проявляется в опоре на народную культуру, народные традиции, народную педагогику, народные обряды, народные 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. способность российской цивилизации открываться внешним влияниям, впитывать ценности разных народов, духовно обогащаться и преобразовывать их, сохраняя при этом свою неповторимость и единство.

Эти три особенности – общность, традиционность и открытость – могут быть объединены во второе общее понятие – **народность** российского менталитета.

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 совер-

шенно 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 1941–1945 гг. – 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 I, тоже прозванного Великим, Екатерины II – Великой, а также, как это не 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 развалить вовсе.

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

Причем эти три обобщающих понятия – духовность, народность, 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, державность 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 с тем, чтобы консолидировать общество, чтобы народ почувствовал «собственные мускулы», увидел перспективу и поверил в возможность ее достижения – с одной стороны. С другой стороны – дать оплодотворяющее начало воспитанию молодежи во всех образовательных учреждениях, стать основой для построения новой системы воспитательной работы с молодежью.

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 вычислить 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 век, 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 нелепым 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 – нового «Адама», как мы уже говорили выше, никому пока сформировать не удалось.

Вполне понятно, что общее образование, общеобразовательная школа всегда является национальной – хотя бы потому, что изучается родной для ученика язык, национальная исто-

рия, культура и т.д. Продолжающаяся в профессиональном учебном заведении общеобразовательная подготовка студентов также будет иметь национальную направленность. То же относится ко всей системе воспитательной работы. Но возникает вполне правомерный вопрос – а может ли и должно ли профессиональное образование быть национальным, иметь какие-либо национальные особенности и направленность?

Понятно, что профессии, допустим, народных промыслов и ремесел являются сугубо национальными. Национальную специфику могут иметь профессии художников, артистов, возможно, юристов и т.п. Педагогическое образование, как область профессионального образования, также будет иметь национальную направленность, поскольку педагогические училища и институты готовят учителей для общеобразовательной школы.

Но можно ли говорить о национальной специфике, национальной направленности профессионального образования вообще? Должен ли российский, допустим, слесарь отличаться в профессиональной подготовке от немецкого слесаря, российский инженер от американского инженера и т.д.?

Если говорить о математической, естественнонаучной, технической, технологической областях, то, очевидно, никакой национальной специфики быть не может. Результаты научных исследований в этих областях имеют общечеловеческую ценность. Компьютер, автомобиль или, к примеру, мыло могут быть хорошими или плохими независимо от страны, где они произведены. За исключением, быть может, национальных особенностей их дизайна и т.п.

Но вот в области организации труда и организации производства национальные различия имеют место, и они довольно существенны. Достаточно рассмотреть такой пример.

По признанию американских специалистов, их техника находит наилучшее применение на японских предприятиях. Многие западные эксперты утверждают, что японские организационные структуры более восприимчивы к подвижной конъюнктуре рынка, к различным инновациям. В результате американские и европейские структуры заметно вытесняются из международного бизнеса, теряют прежнее влияние и на региональных рынках. Секрет этого преимущества японцев объясняется, как правило, национальными особенностями орга-

низации труда на фирмах. Во многих публикациях в качестве примера приводятся известные «кружки качества»: японский рабочий в среднем выдвигает в десять раз больше рационализаторских предложений, чем американский. Если американский рабочий на предложение сделать что-либо, не относящееся к его обязанностям, однозначно отвечает: «это не мое дело», то японский – «чем могу быть полезен?» Конечно, успехи японской экономики нельзя целиком относить только к национальным особенностям. Просто система организации труда и организации производства отлично приспособлена к национальным особенностям.

Сегодня Россия стремительно перенимает опыт рыночной экономики развитых стран, в первую очередь США и стран Западной Европы. Но это делается подчас без учета национальных особенностей России. Мы порой забываем о своей национальной принадлежности, как забыл Манкурт в легенде Ч. Айтматова: «Кто ты? Твой отец Доненбай!» И уже сейчас видны крупные просчеты. Так, например, у нас много говорят и пишут о фермерстве в сельском хозяйстве, а многие сельскохозяйственные училища, лицеи, техникумы, ВУЗы стали готовить фермеров. Но фермерство, являясь образцом высочайшей продуктивности сельского хозяйства в США, Голландии, Австралии и других странах, в России в массовых масштабах, очевидно, не приживется. Так же, как не привилось оно в начале XX века, когда его пытался внедрить П.А. Столыпин. И дело здесь как раз в национальных различиях менталитета. Фермер работает в одиночку. И это как нельзя лучше подходит к менталитету индивидуализма. Для общинного менталитета это вряд ли подходит. Так, столыпинские фермерские хозяйства поднимали сами крестьяне – «не высовываться из общины».

Поэтому, например, организация колхозов в конце 20-х – начале 30-х годов XX в. не вызывала массового недовольства самого населения России – колхозы были близки традиционному общинному укладу русской деревни. Поэтому они и не распадаются в большинстве своем и сегодня при переходе к рыночной экономике – в отличие от совхозов, которые всегда «висели на шее» у государства.

Но точно также, очевидно, национальные особенности будут проявляться в организации труда и производства и в промышленности, в строительстве, в инфраструктуре, в социальной сфере.

Точно также – менеджмент. Многочисленные профессиональные образовательные учреждения всех уровней – и лицеи, и колледжи, и вузы, а также институты повышения квалификации, различного рода коммерческие курсы активно включились в обучение этой модной «профессии». Но менеджмент как социальный институт – явление американское, основанное на американской традиции, заключающейся в том, что руководителя готовят «вообще», безотносительно к профилю фирмы, предприятия, цеха и т.п., которыми он будет руководить. В США обычный вариант, когда, к примеру, министр образования становится затем министром обороны. Российские же традиции другие – хорошо это или плохо, но руководитель у нас в подавляющем большинстве случаев является профессионалом в той области, к которой относится возглавляемое им предприятие, организация, учреждение или их подразделения. Другого руководителя, непрофессионала просто не признает коллектив. Так что вряд ли у нас институт менеджмента приживется без существенных адаптаций.

Наверное могут быть и другие национальные особенности в организации труда и производства, которые необходимо учитывать в профессиональном образовании. Так, бытует шутка о том, что труд россиянина характеризуется тремя «а»: «артель, аврал, авось».

Как должна реагировать система народного образования на национальные особенности дальнейшего развития многонациональной страны, когда в России проживают люди 120 национальностей, – трудно сказать. Это сложная проблема, и она совершенно не исследована.

Но и ждать, пока рыночные структуры сложатся сами по себе, а система образования вслед за тем будет к ним адаптироваться, тоже нельзя – сама система образования должна сыграть существенную опережающую роль в реформировании нашей экономики и общественного устройства. Таким образом, проблема национального характера образования требует активных поисков.

Итак, мы рассмотрели основные принципы и условия гуманизации образования как перспективы его развития в аспектах интересов личности. Но гуманизация образования невозможна без демократизации всей жизни школы, чему будет посвящен следующий раздел.

ИДЕЯ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Свобода, свобода!..
Где ж рай твой веселый?*

А. Кольцов

Демократизация – одно из ключевых понятий нашего времени. Это область решения многих проблем, вставших перед российским обществом. В том числе, демократизация – это один из ведущих векторов для развития системы образования.

Многочисленные встречи и беседы с работниками образования показывают, что понятие демократизации образования часто понимается довольно упрощенно и сводится, в основном, к вопросам выборности руководителей учебных заведений, созданию советов образовательных учреждений и региональных советов по народному образованию. И тогда вроде бы «демократизация проведена»: как в сказке А.Н. Островского «Снегурочка»: «Теперь с ее чудесною кончиной...»

Между тем, проблемы демократизации образования значительно глубже и сложнее. Они охватывают все без исключения стороны жизни учебных заведений. И демократизация образования – долгий и мучительный процесс.

Хотя со времени принятия в 1992 г. Закона Российской Федерации «Об образовании», весьма демократичного в своей основе, прошло уже несколько лет, процесс демократизации как общеобразовательной, так и профессиональной школы идет крайне медленно, многие положения Закона не выполняются, а по целому ряду позиций, как это будет показано ниже, **произошел откат к авторитаризму в еще большей мере, чем это было в командно-административной системе.**

Если гуманизация образования – это взгляд на преобразование школы с точки зрения интересов личности учащегося, студента, слушателя создания оптимальных условий для ее

разностороннего развития, то демократизация образования – взгляд на его преобразование с точки зрения нормализации отношений между обществом, государством и учебными заведениями, между руководителями всех рангов и педагогами, между педагогами и обучаемыми и между самими обучаемыми.

Гуманизация и демократизация – две тесно взаимосвязанные стороны одного процесса развития народного образования. Друг без друга они не существуют и невозможны.

Российская школа приходит к демократизации с тяжелым наследием тоталитарного режима. Причем, наиболее драматичной была история системы профессионально-технического образования, поскольку при всех ее значительных заслугах в деле обучения и воспитания молодежи зарождалась она отнюдь не на демократической основе, а как организация сугубо казарменная, с жесточайшими порядками.

Приведем для примера выдержки из Сборника важнейших законодательных и ведомственных материалов о трудовых резервах СССР: «Прием учащихся в ремесленные, железнодорожные училища проводится путем призыва (мобилизации)...»; «Обязать председателей колхозов ежегодно выделять в порядке призыва (мобилизации) по 2 человека молодежи мужского пола ... на каждые 100 членов колхоза, считая мужчин и женщин в возрасте от 14 до 55 лет»; «Всем учащимся железнодорожных училищ и школ ФЗО, достигшим 16-летнего возраста, выдавать специальные ученические удостоверения единого образца, установленные Главным управлением милиции НКВД СССР, при обязательной сдаче теми учащимися своих паспортов директорам училищ и школ на хранение»; «За самовольный уход из ремесленного, железнодорожного училища, школы ФЗО, а также за систематическое и грубое нарушение дисциплины, повлекшее исключение из училища, школы учащиеся привлекаются к судебной ответственности»; «Установить, что все окончившие ремесленные училища, железнодорожные училища и школы ФЗО считаются мобилизованными и обязаны проработать четыре года на государственных предприятиях...» А после этого еще 4–5 лет службы в Вооруженных Силах. Только к 25–26 годам молодой человек освобождался от «казармы» и мог более или менее свободно распоряжаться собою.

А традиции у нас очень сильны! И сегодня многое в учебных заведениях, пусть в более смягченных формах, тянется с тех времен.

Руководители и учителя школ преподаватели профтехучилищ и техникумов привыкли, например, к такой расхожей фразе: «Урок – основная форма учебно-воспитательного процесса». А ведь взята она из печально известного Постановления ЦК ВКП(б) 1932 года, когда из школы вытравливалась любая живая мысль и творчество, когда устанавливалось тотальное единообразие мыслей, чувств, поведения: «... основной формой организации учебной работы в начальной и средней школе должен являться урок с данной группой учащихся». Но урок тогда «перекочевал» и в ПТУ и в техникумы. А многие другие атрибуты классно-урочной системы – и в ВУЗы. С тех же времен к нам пришли и обязательная продолжительность урока в 45 минут со строго регламентированными переменами (а в ВУЗах 2 раза по 45 минут), и шестидневная учебная неделя, и пятибалльная шкала оценки, и обязательное, повсюду одновременное, начало учебного года 1 сентября, и многие другие атрибуты сегодняшней жизни учебных заведений.

Автор далек от призыва полностью отказаться от старого и все начинать сначала. Но в каждом конкретном случае целесообразно задуматься о том, что сегодня будет способствовать развитию школы, а что – тормозить его.

Можно попытаться сформулировать **семь основных принципов демократизации образования**: равных возможностей, сотрудничества, многообразия, открытости, регионализации, общественно-государственного управления, самоорганизации.

Выделяются эти принципы по основанию уровней управления: учащийся, студент (принцип самоорганизации); учитель, преподаватель как руководитель учащихся, студентов (принцип сотрудничества), образовательное учреждение (принцип открытости), система образования (принцип многообразия), регион (принцип регионализации), страна в целом – в двух аспектах – общество (принцип равных возможностей) и государство (общественно-государственное управление). В целях удобства литературного изложения эти принципы излагаются ниже в несколько ином порядке, чем они здесь перечислены.

Принцип равных возможностей

В демократическом обществе каждый его член, каждый молодой гражданин должен иметь возможности получения образования – как общего, так и профессионального на любом доступном для него уровне. Это вовсе не предполагает, что все люди в конце концов достигнут одинаково высокого уровня образованности и квалификации. Во все нет! Это просто невозможно, по крайней мере сегодня и в ближайшей перспективе. Но общество может и должно предоставить примерно равные условия, возможности для получения образования каждому своему члену.

Естественно, социальное происхождение учащегося и географическое месторасположение его жительства по-прежнему имеет значение. Но если самая длительная часть истории человечества протекала в условиях крайне низкого экономического роста и, соответственно, в условиях неподвижных сословных иерархий и отсутствия социальной мобильности, то развитие индустриальной экономики и политической демократии приводят к облегчению доступа к образованию представителям всех слоев населения, стимулируя его социальную мобильность. Необходимая нам сегодня система образования должна стать системой открытого типа. Она не должна превращать разницу между высокообразованными людьми и всеми другими членами общества в непреодолимый барьер. Способные и упорные люди должны иметь доступ к образованию и через него к профессиональному продвижению, невзирая на свое происхождение, материальное положение или образование, полученное ими раньше.

Естественно, семейная среда в значительной мере еще определяет тот уровень образования, которого хочет и может достичь молодой человек. Конечно у сына рабочего «в среднем» меньше шансов получить высшее образование, чем у сына инженера или врача. Но задача общества и заключается в том, чтобы предоставить ему возможности получения образования. А как он ими воспользуется, до какого уровня «дотянет» – будет зависеть от его способностей, стремлений и упорства. Как же можно создать эти «равные возможности»? Мы говорим о равных возможностях в кавычках потому, что, естественно, имеются в виду примерно равные возможности. Абсолютно равными они ни в одной стране пока быть не могут.

Можно попытаться сформулировать следующие условия реализации принципа равных возможностей:

1. Во-первых, это значительное усиление роли государства в регулировании образовательных возможностей, предоставляемых каждому человеку.

Дело в том, что уже с 60–70-х гг. наше общество перестало быть однородным, однако установка на его однородность до конца 80-х гг. еще оставалась. Сохраняла видимость единства и подчинявшаяся госзаказу система образования, хотя уже тогда спецшколы стали частью спецраспределителя. Это продолжалось до тех пор, пока ситуация в корне не изменилась и не был взят курс совершенно в противоположную сторону: страна устремилась к социальной неоднородности и расслоению. Единый Госзаказ от ЦК КПСС к системе образования исчез. В это время общество продолжало стремительно стартифицироваться. К нынешнему моменту расслоение уже в основном произошло, и теперь разные социальные группы, выросшие в некогда «однородном» российском обществе, заявляют о своих требованиях к образованию и желают, чтобы сфера образования взяла на себя функцию их воспроизводства.

И чем более эти группы платежеспособны, тем основательнее выглядят их претензии. Именно эти запросы и требования народившихся социальных групп и есть новые социальные заказы. А происходящая самоорганизация сферы образования в значительной мере объясняется тем, что происходит вынужденный выбор образовательными учреждениями тех социальных слоев, требования которых они в состоянии удовлетворить.

Давление подобных социальных заказов на систему образования является не менее жестким и тотальным, чем бывшего единого заказа государственного. Однако проблема состоит даже не в этом, а в том, что социальный заказ так же, как прежде, государственный, реально очень далек от интересов каждой отдельной личности, имеющей право на образование. Если прежде интересы личности были вторичны по отношению к интересам государства, то теперь они становятся вторичными по отношению к интересам отдельных социальных групп. В результате от одной формы тотального подавления личности мы переходим к другой, и теперь только принадлежность ребенка уже с самого раннего возраста к определенной социальной группе во многом определяет его возможности в получении

образования. Принцип равных возможностей в образовании тем самым отодвигается на второй план в силу нежелания государства и неспособности общества реально обеспечить равенство образовательных возможностей для всех детей.

В связи с этим единственная перспектива и прогресс в развитии образования, очевидно, может заключаться в эмансипации личности от общества и государства, наиболее полном удовлетворении личностных образовательных потребностей, осуществляемом как социальная гарантия, обеспечиваемая государством.

В то же время такие гарантии государства пока почти никак не обеспечивает. Так, начиная с 1988 г., когда три образовательных ведомства были объединены в Гособразование СССР и до сих пор из-за более высокого престижа и связей руководителей страны с влиятельными ректорами ВУЗов, проблемы высшего образования считаются как бы более приоритетными. То же самое по аналогии происходит во многих регионах. В результате традиции более сильной системы высшего образования нередко неоправданно навязываются более слабым системам: общеобразовательной школы, начального и среднего профессионального образования. Здесь для России возникает опасность избирательности и элитарности в стандартах, оценке и распределении ресурсов за счет снижения жизненно важных требований равенства доступа и образовательных возможностей для всех детей и всей молодежи через всю систему основных образовательных и профессиональных образовательных программ. И в этом отношении пока образовательная политика, к сожалению, стремительно пытается копировать Запад, в первую очередь США, где вся система образования резко дифференцирована, а кроме того, развитие той страны еще определяется в значительной мере и «привозными мозгами».

Для России же с общинным, соборным менталитетом ее населения формула «скорость флота определяется скоростью самого медленного судна» является, очевидно, непреложной истиной.

Говоря о роли государства в регулировании образовательных возможностей, предоставляемых каждому человеку, необходимо остановиться еще на других специфических особенностях России. Пожалуй, главная из них – огромная территория и обусловленная этим обстоятельством большая нерав-

номерность образовательных возможностей молодежи и всего населения. Понятно, что на сегодняшний день есть регионы-доноры и регионы дотационные. Но чем виноват ребенок, родившейся в Калуге, а не в Москве, родившейся в Краснодарском, а не в Приморском крае? А ведь финансирование образования очень различается по регионам.

Особую тревогу вызывает сельская школа. Тоталитарный режим сделал все возможное для развала российского села. В том числе многомиллиардными вливаниями в сельское хозяйство, которые только развращали людей. Ныне российская деревня находится в полнейшем запустении. Но исторически сложилось так, что корни нашей национальной культуры всегда были и остаются **в деревне**. Поэтому возрождение российской деревни – это главнейшая стратегическая задача страны, если мы хотим сохранить Россию как страну и не стать «Иванами, родства не помнящими». А возрождение деревни начинается, естественно, с **возрождения сельской школы**.

Именно сельская школа требует наибольшего внимания со стороны государства и общества. Именно на сельскую школу должны быть использованы в первую очередь хоть какие-то имеющиеся финансовые возможности, в том числе – на повышение зарплаты и восстановление льгот сельским учителям, предоставлять определенные льготы выходцам села при поступлении в педагогические училища, колледжи и ВУЗы. Именно сельские школы необходимо в первую очередь обеспечивать компьютерами и тянуть туда телекоммуникационные сети, чтобы хоть как-то уравнивать образовательные возможности сельского и городского населения.

Понятно, что малокомплектная сельская школа обходится дорого. Но, может быть, в связи со стремительным развитием в последние годы автомобильного транспорта и дорожного строительства, имеет смысл перенять опыт США, где специальные школьные автобусы собирают детей со всей округи и привозят их в школу, а по окончании занятий развозят их по домам. Может быть, это обойдется дешевле содержания множества малокомплектных школ?

А в области профессионального образования для сельских жителей необходимо всемерно развивать дистантное, открытое и другие формы образования с доставкой, так сказать, образовательных услуг «на дом».

Еще худшее положение с территориями **российского Севера**. Тоталитарный режим смотрел на Север как на источник минерального сырья, абсолютно не заботясь о строительстве жилья, школ, больниц и т.п. для населения, которое было в подавляющем большинстве временно приезжим. В итоге бараки, свалки и бездорожье – лицо нынешнего российского Севера, который сегодня стремительно пустеет и может очень скоро обезлюдеть вообще. А «охотники» на эти территории найдутся очень быстро. Ведь недаром же, к примеру, Франция объявила российскую Арктику зоной своих стратегических интересов и создала в Санкт-Петербурге свою Арктическую академию. Поэтому школа, и вся система образования и здесь призваны сыграть ведущую роль в формировании оседлого населения Севера, который является для любого здравомыслящего человека одной из наиболее перспективных и приоритетных зон стратегических интересов России. России и никого более.

2. Во-вторых, для реализации принципа равных возможностей при введении образовательных стандартов мера требований на всех ступенях образования должна быть **посильной** для каждого, кто поступил на данную ступень, кто хочет продолжать учиться. То есть исключить отсев учащихся, студентов из учебных заведений как массовое явление. Ведь известно, что многие крупные ученые, предприниматели, артисты были не лучшими учениками на школьной скамье. Надо сказать, что хотя о государственных образовательных стандартах много пишут и говорят, а для начального, среднего и высшего профессионального образования они уже разработаны и приняты, автор весьма скептически относится ко всей постановке работы над госстандартами в том виде, как они формируются сейчас. Ведь по сути дела, мы здесь ни на шаг не ушли вперед по отношению и построению содержания образования в былые годы. Раньше «Центр» спускал, выражаясь терминологией того времени, «на места» обязательные учебные планы и программы. А «на местах» делали вид, что их выполняют.

Сегодня с государственными образовательными стандартами картина абсолютно такая же. Проведем такую аналогию: можно ли оценить продукцию какого-нибудь завода по чертежам конструкций его изделий?! Ведь стандарт образования, сформированный в его нынешнем варианте (и то еще в совокупности с учебниками и другими средствами обучения), –

это только проект. Этот проект трансформируется педагогами-практиками в ходе учебного процесса, а результатом является уровень, качество подготовки обучаемых – что сегодня никак не проверяется. А ведь главным является **результат**. Стандарты в их нынешней форме не являются «стандартами результатов» учащихся и студентов, они не описаны в понятиях демонстрации обучаемыми определенных умений, компетенций. До сих пор нет независимых служб, которые занимались бы экзаменами и мониторингом качества образования.

Основным правилом учебных заведений всех уровней пока что остается: «мы учим и сами оцениваем то, чему научили» (к этому вопросу мы еще вернемся, рассматривая принцип общественно-государственного управления). Так что, по мнению автора, к **работе над государственными стандартами** в нормальном их понимании **система образования еще не приступила**.

Кроме того, введение государственных образовательных стандартов в нынешних условиях, по мнению автора, является еще и опасной акцией. И опасной именно **для государства**. Ведь любое образовательное учреждение, любой учитель, преподаватель или мастер производственного обучения вправе заявить: если государство дает мне государственный стандарт и требует от меня его выполнения, то пусть государство обеспечит учебный процесс необходимым для выполнения стандарта учебным оборудованием, средствами обучения, пусть обеспечит нормальную наполняемость учебных классов, групп, а мне обеспечит достойную и регулярно выплачиваемую заработную плату и т.д. А ничего этого государство сегодня как раз обеспечить и не может.

Образовательные учреждения пока молча «проглатывают» спускаемые сверху стандарты в силу укоренившейся, к сожалению, у нашего населения привычки безропотно выполнять указания начальства, или делать вид, что эти указания выполняются. Но все это до поры до времени – ведь гражданское самосознание населения, в том числе работников народного образования стремительно растет.

3. В-третьих, очевидно, условием реализации принципа равных возможностей является индивидуальная поддержка социальными службами особо нуждающихся семей с детьми и самой молодежи из таких семей, продолжающей образование – за счет выделения государственных стипендий, предо-

ставления общежитий и т.п. Причем если в былые годы в условиях искусственно насаждаемого классового расслоения общества студенты профтехучилищ как представители «молодого поколения рабочего класса» все без исключения обеспечивались и до сих пор по традиции подчас обеспечиваются бесплатным питанием и обмундированием (а многие из них в этом не нуждались, что создавало около каждого ПТУ свалки продуктов, одежды и обуви), то сегодня, наверное, было бы справедливо направить эти средства на специальную поддержку только тех, кто в этом действительно нуждается, – но на всех ступенях образования – и в школе, и в ПТУ, и в техникумах (лицах, колледжах), и в ВУЗах, и в аспирантуре.

Кроме того, необходимо, сохранение, а возможно, и усиление социальных функций **призрения** молодежи учреждениями начального профессионального образования, которые принимали и по-прежнему принимают всех желающих. Ведь это единственные средние учебные заведения, для поступления в которые не требуется сдачи вступительных экзаменов и которые дают общее и профессиональное образование тем подросткам, которых нельзя оставить без внимания. В адрес профучилищ много нареканий в плане их контингента, доставляющего немало хлопот правоохранительным органам. Но если бы ПТУ отказались от нежелательных подростков или если бы профучилища были бы закрыты (а нередко приходится слышать и такие призывы), такие подростки оказались бы просто на улице, со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Здесь уместно провести такую образную аналогию. Во время Второй мировой войны в Англии, подвергавшейся массированным налетам фашистской авиации, остро не хватало зенитных орудий. Но поскольку Англия – островная страна, у нее был огромный торговый флот, а каждое судно было снабжено двумя зенитками. Когда выяснилось, что судовые зенитки не сбили ни одного вражеского самолета, генералы тут же приказали снимать их с судов торгового флота и передать на сушу. Но количество потопленных бомбами судов тут же возросло в 6 раз! Оказалось, что задача зенитных орудий на судах была не в том, чтобы сбивать самолеты, а в том, чтобы отпугивать их и не давать им бомбить суда прицельно. Так что лозунги о закрытии профучилищ, особенно часто звучащие со стороны местных органов власти и

управления образованием, очень похожи на ситуацию с английскими зенитками.

Необходимо также введение как обязательного условия обучения учащихся в школе до завершения программы базового общего образования – ведь сегодня многие общеобразовательные школы буквально «выбрасывают» на улицу «неудобных» им по тем или иным причинам учащихся после пятого–шестого классов. Необходимо также введение обязательного условия отчисления учеников из школы по завершении программы общего базового образования лишь при наличии гарантии его дальнейшего дневного обучения, либо трудоустройства с обязательной профессиональной подготовкой на предприятии (с предоставлением в этом случае предприятиям определенных льгот).

4. В-четвертых, – это дальнейшее развитие элитарных профессиональных образовательных учреждений. Элитарных не в смысле социального происхождения их учащихся и студентов (хотя, конечно, наличие таких негосударственных платных учебных заведений для детей состоятельных родителей отрицать нельзя), а элитарных в смысле формирования профессиональной элиты общества. 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. Примером такого элитарного учебного заведения может служить, в частности, получившей мировую известность Московский физико-технический институт, знаменитая «система Физтеха» подготовки научных кадров в области естественных, технических наук и математики с ее обширной сетью заочных физико-технических школ, олимпиадами школьников и т.п.

Но профессиональная элита, очевидно, нужна обществу во всех сферах деятельности, и не только интеллектуальных. Нужны и летчики-ассы, и слесари-инструментальщики, и медицинские сестры, что называется «высшего класса» и т.д. Поэтому 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, так же, как и в других странах, оказался неудачным. Просто в них должно вестись преподавание на высшем уровне достижений в соответствующей области и доступ в них должен быть открыт любому юноше, любой девушке, обладающих необходимыми способностями и, добавим, упорством.

Можно отметить, что, как показывает исторический опыт, элита общества (в хорошем смысле, а не в вымысле 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 питание, а в спальнях нет отопления и окна в них открыты настежь круглый год.

Другой пример – автор как-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 гвардии отбирались потомки наиболее знатных дворянских фамилий, но в детстве и юности они воспитывались в таких же суровых условиях. В этом отношении сегодня создание кадетских корпусов, женских гимназий в Красноярском крае, мужских педагогических лицеев в Волгоградской области и т.д., т.е. учебных заведений такого элитарного типа представляется достаточно перспективным делом.

Что же 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, 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 отбора. Так, например, длительное время считалось, что важным профессиональным качеством шофера является быстрая реакция. Но, как показали исследования психологов, водители с быстрой реакцией 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 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. И за счет этого добиваются успехов. Но если все будут «отобраны» и будут все делать одинаково – любой такой коллектив будет обречен на застой и стагнацию. Именно поэтому, к примеру, многие преуспевающие фирмы набирают коллективы своих подразделений из людей разных профессий, разных национальностей и разнородные команды работают продуктивнее.

Так что, очевидно, для отбора есть единственный способ – дать возможность человеку: ребенку, юноше, девушке, взрослому проявить себя в деятельности – в учебе, в труде.

5. В-пятых – это создание особых условий для тех, кто **не может** учиться в обычных условиях, т.е. обучение инвалидов. До недавнего времени это была, пожалуй, наиболее заброшенная сфера образования – как общего, так и профессионально-

го. Но в гуманном и демократическом обществе люди, не способные учиться и трудиться в нормальном для других режиме – предмет особой заботы. И в так называемых социально развитых странах (понятие все больше приходящее на смену понятию «экономически развитые страны») на обучение и обеспечение работой каждого инвалида выделяются средства, подчас в десятки раз превышающие стоимость обучения обычного учащегося, студента.

Таким образом, реализация принципа «равных возможностей» – это широкое поле деятельности для развития системы народного образования.

Принцип многообразия образовательных систем

Принцип многообразия образовательных систем – это многоукладность образовательных учреждений, альтернативность, вариативность, многообразие образовательных программ, содержания, форм и методов обучения дифференциация и индивидуализация общего и профессионального образования.

Говоря о многоукладности, в первую очередь подразумевают переход от тотального огосударствления профессиональной школы к многообразию ее учредителей и собственников. То, что государственное – то, во многих случаях, догматично, пассивно, негибко – с одной стороны. А с другой – зависит от произвола работников аппарата управления, создает благоприятную почву для использования служебного положения руководителями и работниками всех рангов. Нынешней системе образования крайне необходима альтернатива в лице пусть и немногочисленных, но негосударственных учебных заведений, как хоть какого-нибудь стимула к конкуренции, к соревнованию, к развитию.

У нас уже появился ряд негосударственных школ, гимназий, ВУЗов, колледжей, появились многочисленные негосударственные курсы – по обучению иностранным языкам, пользованию компьютером и т.д. Но «почему-то» (читателю нетрудно будет догадаться самому – почему) как-то сразу стало повсеместно считаться, что раз негосударственное, не муниципальное – то платное. Хотя Законом об образовании,

во-первых, предусмотрены негосударственные образовательные учреждения не только частные, но и общественных и религиозных организаций и т.д.; во-вторых, – Законом предусмотрено право негосударственного образовательного учреждения на государственное, муниципальное финансирование (с момента государственной аккредитации).

Надо сказать, что во всем мире частных учебных заведений немного и они особого влияния на сферу образования не оказывают за исключением, возможно, образования аристократии. А вот негосударственных учебных заведений – множество. В Германии и Франции – при заводах, фирмах, в Нидерландах – при церковных общинах и т.д. – и все они получают государственное финансирование. У нас же этот процесс всячески сдерживается.

В частности, автору известно только единичное негосударственное, но и не «коммерческое» образовательное учреждение – это Московский технический колледж МОСЭНЕРГО (директор – кандидат педагогических наук В.В. Темник). Это учебное заведение полностью финансируется фирмой (предприятием).

Неоднократно подготавливавшийся в проектах Закон о разгосударствлении образовательных учреждений каждый раз наталкивается **на массу противоречий**.

Стать собственниками государственных школ, училищ, колледжей, ВУЗОВ и т.д. хотят многие – и частные лица, и предприятия, и государственные ведомства – органы по управлению образованием разных уровней, ведомства по управлению имуществом, также разных уровней, службы занятости и т.д. Но как только собственность в виде учебного заведения попадает в чьи-то руки, в том числе и в руки чиновника какого-либо государственного или муниципального ведомства – а власть в России всегда была и остается **персонифицированной** – у этих «рук» появляется возможность распорядиться этой собственностью – «прихватизировать», продать, сдать в аренду, преобразовать в коммерческое предприятие, или, к примеру, преобразовать ПТУ в воскресную религиозную школу, выбросив на свалку дорогостоящее технологическое оборудование – случай, имевший место в действительности.

Между тем во многих странах найден механизм, препятствующий передаче государственного учебного заведения в чьи-

либо руки и делающим невозможным что называется «прихватизировать» государственное учебное заведение. Этот механизм заключается в очень короткой и простой формулировке о том, что собственником всех зданий, сооружений, земли, оборудования и т.д. государственной (муниципальной) школы, колледжа, университета и т.п. является само учебное заведение – школа, колледж и т.д. Такая формулировка означает, что никто персонально – ни директор (ректор), ни педагогический коллектив, ни чиновник любого ведомства, ни любое другое физическое или юридическое лицо – не может изменить функциональное назначение этой собственности, т.е. школа может оставаться только школой, колледж – колледжем и больше ничем другим. Очевидно, такой подход к определению собственников учебных заведений следовало бы заимствовать.

Тем не менее, проблема развития учебных заведений, **альтернативных** государственным остается **крайне актуальной**.

К сожалению, у нас почти нет сегодня крупных «богатых» предприятий, фирм, общественных организаций, которые захотели бы в ближайшее время создавать новые образовательные учреждения. Отдавать государственные образовательные учреждения в чьи-либо руки крайне опасно из-за возможности их потерять. Кроме того, многоукладность в принципе означает также, что государственные учебные заведения могут находиться в ведении (и на финансировании) органов управления народным образованием разных уровней – часть ВУЗов, техникумов, профучилищ, лицеев и колледжей – в федеральном ведении, часть – у субъектов Федерации, часть, на муниципальном .

Конечно, управлять из Москвы тысячами профучилищ и техникумов, сотнями ВУЗов – безумие! Но и передать их в ведение региональных и местных органов управления крайне опасно из-за возможности их потерять – какими бы «сознательными» ни были региональные, местные руководители, они могут просто не устоять перед напором требований различных социальных групп и движений «избежать лишних расходов», или «перераспределить расходы» в пользу более массовой и, к сожалению, еще более нищей общеобразовательной школы.

Так что проблема с разгосударствлением общеобразовательной и профессиональной школы почти тупиковая. Почти, по-

тому что отчасти она решается. Правда, в несколько ином направлении – многие школы, лицеи, колледжи, институты и университеты, оставаясь государственными, но преодолевая монополизм государственного (ведомственного) учредителя-собственника, включают в число соучредителей другие ведомства, тоже государственные – другого уровня или, например, службы занятости, а также предприятия и т.д., заключают с ними договоры, осуществляют целевые образовательные программы для них, комплектуют так называемые «коммерческие группы» и т.п. – финансируясь из разных источников и обретая тем самым финансовую устойчивость и большую независимость.

Развитие негосударственного сектора народного образования идет чрезвычайно трудно. Во-первых, в наших российских условиях негосударственные образовательные учреждения сразу попадают под пристальное внимание чиновников всех уровней. Как с горечью пишет главный редактор журнала «Частная школа» В. Жуков (в журнале «Мир образования»): «кое-где в чиновничьих глазах засветился новый нездоровый блеск». Оказывается, по мере становления частной школы чиновша долго и настойчиво высматривал свой интерес и вот наконец, кажется, нашел. Догадались? Сегодня в наших бедных и несчастных школах, имевших неосторожность получить аккредитацию, учатся сотни детей мэров, префектов, работников налоговых инспекций, СЭС, гороно и т.п. учатся бесплатно, ибо их спонсируют ... те же школы ...

Рискни, не возьми с собой чиновника-пахана на международную конференцию – естественно, на средства школы – проходу не даст, «Моисеем по пустыне пустит».

Фактически, сетует этот автор, частная школа живет по принципам «зоны»: «Не верь, не бойся, не проси».

Точно в таких же условиях находятся и негосударственные профессиональные образовательные учреждения – они как бы «второсортные» для государства и общества. Другое дело, что государство в лице органов управления образованием должно потребовать от негосударственных учебных заведений высокого качества подготовки учащихся, студентов. Но государство должно стыдиться, что оно пока что не может обеспечить доступ к бесплатному высшему, среднему профессиональному образованию всем желающим и способным учиться, и потому

оно должно создавать **режим наибольшего благоприятствования для негосударственных учебных заведений**. А происходит как раз наоборот – точно так же, как и с частными школами. Или такой же вопрос – почему студентов негосударственных ВУЗов лишают отсрочки от армии? Получается прямо по М.А. Булгакову, что «гостей разделяют на два сорта – одним подают кофе, другим – нет».

Немало проблем возникает и с так называемыми «коммерческими группами» в государственных образовательных учреждениях. Ведь фактически в них все коммунальные расходы (тепло, вода, свет и т.д.), все расходы на ремонт и т.п. оплачиваются студентами «коммерческих групп». А рядом учатся «бесплатные», «государственные» студенты, которые точно так же пользуются зданиями учебного заведения, тем же теплом, светом и т.д. И студенты «коммерческих групп» вправе поставить вопрос, который они пока не ставят, но со временем он неизбежно будет поставлен. «А почему я должен из своего кармана, кармана моих родителей оплачивать учебу «государственных, бесплатных» студентов?!». Или же: «почему один и тот же преподаватель за проведенные занятия в «коммерческой» группе получает оплату (из моего кармана) в 3-4 раза больше, чем в «бесплатной государственной группе?!» И так далее.

Парадоксально, но в государственных образовательных учреждениях сложилось положение, когда в сокращении планов приема обучаемых (федеральных, региональных, муниципальных) заинтересовано не только «государство» – можно сэкономить бюджетные ассигнования, но и **сами учебные заведения** – на «разницу» контингента можно тут же открыть «коммерческие группы». Так, например, в ряде регионов были резко сокращены планы приема в педагогические училища и колледжи – в ближайшей перспективе в связи с демографическим спадом столько учителей начальной школы и воспитателей детских садов не понадобится. Но эти образовательные учреждения тут же восполнили пробел – за счет обучения на платной основе. Ведь желание учиться в педагогических училищах и колледжах есть у многих девушек – это хорошая школа для будущей матери.

Тем не менее, несмотря на все трудности и парадоксы, не благодаря, а вопреки государственной политике, негосударственный сектор народного образования развивается.

Некоторые сдвиги произошли и в преодолении безликого единообразия типов учебных заведений и содержания образования. Наряду с традиционными школами, профтехучилищами, техникумами, институтами и университетами появились многочисленные гимназии и лицеи, высшие профессиональные училища, технические лицеи, колледжи, региональные профессиональные учебные центры, центры непрерывного образования, профильные университеты (технические, педагогические и т.д.), академии и т.п. Появились авторские школы. Появилась многоуровневость профессионального образования – и начального, и среднего, и высшего – о ней мы поговорим подробнее в разделе о непрерывном образовании.

Стало более многообразным и содержание образования – учебные заведения получили право самостоятельно разрабатывать учебную документацию, хотя многие их руководители с опаской до сих пор поглядывают в сторону «вышестоящего органа», пытаясь там утверждать учебные планы и программы, а также по-старинке все ожидают «типовую учебную документацию».

Но это только первые шаги. Каждый учитель, преподаватель получил право на собственную, личную методику преподавания. Но почему-то сегодня мы не наблюдаем массового педагогического творчества, которое стремительно развернулось в конце 80-х годов и затем также быстро угасло. И объяснить это только низкой заработной платой педагогов профессорско-преподавательского состава вряд ли возможно.

Или другой аспект. Допустим, учащийся, студент имеет право выбора учебного заведения. Но поступив туда, много ли он имеет возможностей выбора предметов для изучения? Или выбора учителей, преподавателей? По мнению автора, существенным сдерживающим демократизацию российской школы фактором является все та же **классно-урочная система**. Действительно, учащийся, студент, поступив в школу или профессиональное учебное заведение, попадает в определенный класс, определенную группу студентов постоянного состава и должен изучать учебные предметы строго по расписанию этого класса, этой группы – за редким исключением отдельных ВУЗов, а также случаев обучения по индивидуальным учебным планам.

Но возможен совершенно иной подход. Когда создаются классы, группы для изучения конкретного предмета, курса у конкретного учителя, преподавателя. Группа, класс как со-

брание студентов, учащих участвующих в одном занятии, после окончания занятия распадается и собирается в следующий раз только на следующем занятии по данному предмету, курсу у данного учителя, преподавателя. После сдачи зачета, экзамена группа расформируется. Такая форма обучения – предметная – может быть в максимальной степени адаптирована к запросам и возможностям каждого учащегося, студента, дает возможность **естественным образом** разделить их по интересам, темпу изучения материала так, что каждый класс, каждая группа будет иметь относительно однородный состав: способный студент не будет страдать от скуки, а слабый получит оптимальную для него методику обучения. Причем такие классы, группы могут состоять и из учащихся разных возрастов, студентов разных курсов. И подобная система обучения уже практикуется. Например, в средней школе № 6 г. Лангепаса в Ханты-Мансийском округе (директор школы Н.Ф. Корякина), в ряде других сибирских школ под научным руководством красноярского профессора В.К. Дьяченко.

Весьма перспективным было бы, очевидно, предоставление учащимся, студентам **права выбора учителя, преподавателя**. Это позволило бы, по крайней мере в крупных учебных заведениях, избежать элемента случайности, дать возможность всем учащимся, студентам получить максимум подготовки, обучаясь у тех учителей, преподавателей, которые больше соответствуют их индивидуальным качествам, способностям. При этом проявится широкий спектр индивидуальных различий педагогов – один ориентируется на группы любознательных, способных, более активных учащихся, студентов. Другой склонен больше внимания уделять тем, кто слабо разбирается, отстает. И в том и в другом случае необходимо **педагогическое мастерство**, но оно разное по содержанию и направленности. Так же в одном и том же предмете, курсе, одни педагоги могут ориентировать обучаемых на дальнейшее продолжение образования (академический профиль), другие – на практическое применение полученных знаний в профессиональной деятельности. И так далее.

Такая организация обучения может позволить достичь большей индивидуализации деятельности педагога, создать конкурентную борьбу учителей, преподавателей за контингент учащихся, студентов, критерием которой станет педагогическое мастерство – на первый план будут выдвигаться педагоги

по их деловым качествам, а не по интригам, связям и чиновничеству. Здоровая конкуренция приведет к значительному улучшению качества обучения и воспитания с одной стороны, с другой – к оздоровлению общей атмосферы в педагогических коллективах учебных заведений.

Еще одно направление – расширение спектра курсов по выбору и необязательных предметов – если они будут оплачиваться педагогу так же, как и обязательные (в общеобразовательной школе, в учреждениях начального, среднего профессионального образования) или засчитываться в учебную нагрузку (в ВУЗах, ИПК) – у преподавателей появится стимул к дальнейшему образованию и развитию – чем больше и интереснее предметов он сможет предложить, тем больше к нему пойдет учащихся, студентов, тем больше будет его педагогическая нагрузка. Тем самым в учебных заведениях появится **рынок образовательных услуг**, регулируемый исключительно спросом и предложением. Причем, педагоги смогут раскрывать свои способности разносторонне, подчас в самых неожиданных сторонах. Ярчайшим примером служит «ракетный» академик Б.В. Раушенбах, который читает в Московском физико-техническом институте факультативный курс «Русские иконы».

Очевидно, наиболее сложным в построении нового содержания образования будет его **индивидуализация** (просьба не путать с индивидуализацией обучения). Развитие рыночной экономики, расширение гражданских прав и свобод личности требуют перехода от «массовой школы», а в профессиональном образовании – подготовки специалистов так называемых «массовых» специальностей к индивидуальному, «штучному» образованию молодежи – как общему, так и профессиональному. Каждый учащийся, студент должен иметь право выбора своей личной «образовательной траектории», выбора и изучения тех курсов и предметов, которые он считает самыми необходимыми в соответствии со своими индивидуальными интересами и планами.

Принцип сотрудничества

Принцип сотрудничества сегодня – это не просто слова о взаимопонимании, доверительности и взаимной требователь-

ности педагога и учащегося, студента. Это новые деловые контакты обучаемого и педагога, совместная постановка задач, совместный анализ процесса их решения и достигнутых результатов.

Сегодня много говорят и пишут о перегрузке школьников, которая, безусловно, отражается на состоянии их здоровья. Об одной из причин этой перегрузки мы уже писали в первой главе этой книги – о фактически сдельной системе оплаты труда учителей, которая неизбежно ведет к увеличению до физического максимума учебной нагрузки учащихся. Но есть еще две, по мнению автора, не менее, а возможно и более важные причины. Это **скука** и **стресс**.

Ведь известно, что дети школьного возраста обладают **огромной работоспособностью**, которая не сравнится с работоспособностью взрослых. Но эта работоспособность проявляется только в сочетании с **интересом**. Когда учиться интересно – никакие нагрузки не страшны. 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 – ведь 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 шекспировский принц: «Что-то не в порядке в Датском королевстве». Зачем, к при-

меру, 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 задания, 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?

Теперь о стрессе. 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 многое предстоит перестраивать в российской школе. Сегодня мы пока до сих пор чаще всего имеем «застывшее», заорганизованное занятие. Ряды столов выстроены так, что учащиеся, студенты сидят спиной друг к другу, напротив – преподаватель. Фронтальные методы ведения занятий –

фронт – военный термин. Он больше всего соответствует ситуации противостояния, противоборства. Часто бывает и так, что педагог сам по себе, а учащиеся, студенты сами по себе. В лучшем случае они «не мешают» друг другу. А ведь надо настойчиво искать **дорогу друг к другу**. Можно попробовать даже столы расставить так, чтобы каждый учащийся, студент видел своих коллег и мог с ними общаться. Сегодня, кстати – это норма в учебных заведениях многих стран (кроме, естественно, начальных классов общеобразовательной школы и аудиторий для чтения лекций потокам студентов).

На повестке дня сегодня иные отношения педагогов и обучаемых. Учащиеся, студенты включаются в работу советов учебных заведений. Важно, чтобы это не оказалось формальностью. Обучаемый имеет право высказать свое мнение о работе педагогов, об учебном заведении, он может вступить в дискуссию со своими учителями. Все это должно стать нормой. Но пока что до этого еще далеко. Слишком привился наш российский принцип субординации: «Я начальник – ты дурак, ты начальник – я дурак».

Конечно, ныне многие педагоги в растерянности. Изменения в обществе застали их врасплох. Сильны еще убеждения, что ученик слишком молод, чтобы публично заявлять о своих принципах, что его можно, так сказать, тут же «ткнуть носом в орфографические ошибки».

Стоит ли пугаться отсутствия казарменного единомыслия, гласного обсуждения болезненных проблем? Без этого невозможно воспитать политическую, демократическую культуру молодежи. Сегодня педагогу лучше признаться, что сейчас он не готов ответить на тот или иной вопрос, что он еще не определил собственную позицию по той или иной проблеме, чем криком подавлять возникшие сомнения.

Неподготовленность педагога к проявлению свободомыслия, неразвитость демократического сознания явно не способствует демократизации образования. Нередко педагогическая нетерпимость переходит в агрессивность, а расхождение во взглядах перерастает в личную вражду. Демократию нельзя внедрять насильственно, иначе средства насилия очень скоро подменят благородную цель. В истории это уже было.

Необходимо коренное изменение позиции педагога общеобразовательной и профессиональной школы – «унифицирован-

ного» подхода к обучаемым. Унификация людей – тяжелейшее наследие тоталитаризма. Как знакомо и привычно: «У нас не хуже, чем у других»; «Я – как все»; «Делай, веди себя как все»; «Ты что особенный?». Насколько тяжело приживается в обществе, в том числе и в коллективах учебных заведений мысль, что каждый человек особенный, что каждый человек – неповторимая личность, что Человек – высшая ценность и к каждому человеку, к каждому учащемуся, студенту независимо от его возраста необходимо относиться как к высшей ценности.

Другой тормоз – это пассивность значительной части педагогического корпуса: «Лишь бы меня не трогали, лишь бы мне не было хуже – а все остальное меня не касается!»; «Вот приедет барин – барин нас рассудит!» Подобная позиция, точнее, отсутствие таковой, больше всего мешает развитию народного образования.

Поэтому столь важна сегодня роль руководителей учебных заведений в создании в них непринужденной, творческой, демократической атмосферы с одной стороны; с другой стороны – столь важна роль институтов и факультетов повышения квалификации, различного рода курсов в системе последипломного образования в психологической переподготовке, переориентации, и можно сказать, в «перевоспитании» учителя преподавателя.

Специфическим тормозом только для учреждений начального профессионального образования в развитии педагогического сотрудничества является сохранение института мастеров производственного обучения. Эта должность существует только в нашей стране и является отголоском идеологического постулата «о ведущей роли рабочего класса». В других странах есть преподаватели практического (производственного) обучения. Совмещение преподавателя-практика и воспитателя в одном лице, возможно, было оправдано в начале становления системы профессионально-технического образования, когда в училища набирались подростки из глухих деревень. Им нужен был наставник, который всюду их сопровождал, «вытирал им нос».

Надо ли сохранять это положение сегодня, когда есть классные руководители. Когда мастера производственного обучения вынуждены «отсиживать», согласно «инструкции», свои

обязательные 8 часов в день в комнате мастеров. Когда педагогические коллективы делятся на «белую» (преподаватели) и «черную кость» (мастера). Не пора ли задуматься над целесообразностью существования подобного института, и, быть может, ввести должность такого же преподавателя производственного (практического) обучения, как во всех странах? К тому же все более широко распространяющийся принцип организации труда мастеров «мастер-мастерская» по сути и есть введение должности преподавателя производственного обучения, только с искусственными наслоениями, возникшими из-за необходимости соблюдать порядки, установленные более пятидесяти лет назад еще в сталинские времена.

Принцип открытости

Следующий принцип демократизации российской школы – ее открытость – как преодоление замкнутого (идеологического, экономического, педагогического и т.п.), корпоративного, ведомственного строя и духа учебных заведений.

Открытость – это внутреннее раскрепощение от догм и мифов, открытость по отношению к различным философским, экономическим, педагогическим и т.д. течениям и взглядам, к разным научным школам, которые есть в каждой отрасли научного знания.

Открытость – это активные партнерские связи образовательных учреждений с общественностью, различными общественными институтами, с предприятиями и организациями, с разными государственными ведомствами (учреждениями культуры, науки, службами занятости населения, социальной защиты и т.д.), а также с другими учебными заведениями, что особенно актуально в связи с необходимостью создания системы непрерывного образования в стране и в каждом регионе (см. соответствующий раздел).

Открытость – это и отчетность учебных заведений перед общественностью, возможность и доступность контроля с ее стороны, привлечение общественности в состав советов учебных заведений. Это переход на договорные отношения с учредителями.

Открытость – это деловые, научные и другие связи с образовательными учреждениями других регионов России, а также

с зарубежными коллегами, зарубежные стажировки и программы обмена педагогами и учащимися, студентами. К сожалению, при нашей нынешней бедности это далеко не всегда возможно, но к этому необходимо всячески стремиться. Во всех развитых странах считается нормой, и в дореволюционной России также считалось нормой, когда студент едет на стажировку за границу, в том числе нередко и за государственный счет «для завершения образования». Причем не столько за тем, чтобы приобрести какие-то новые знания и умения, когда к примеру, студент голландского сельскохозяйственного университета едет на стажировку в Индонезию или Бразилию, сколько за тем, чтобы расширить свой кругозор и осознать, что образ жизни, который сложился в его стране – не единственно возможный.

Открытость – это предоставление учащимся и студентам права и возможности перейти в другие учебные заведения, одновременно учиться в двух или нескольких учебных заведениях, посещать занятия в разных учебных заведениях. Это взаимное признание учебными заведениями сданных учащимися, студентами экзаменов и зачетов, что также сегодня чрезвычайно актуально в связи с проблемами построения системы непрерывного образования.

Наконец, **открытость** – это переход образовательных учреждений на рыночные отношения, возникновение и нарастающее обострение конкурентной борьбы между учебными заведениями. Учебные заведения, имеющие высокий авторитет, дающие обучаемым хорошее образование, которое позволяет выпускникам трудоустроиться или продолжить обучение там, где они хотят, будут иметь много учащихся, студентов и, соответственно, большие средства. И наоборот, учебные заведения, не пользующиеся популярностью, будут терять контингент, терять источники финансирования и, возможно даже, закрываться. Как бы мы ни относились к факту наличия рыночных отношений, они уже налицо: образование становится услугой, которая продается. Рынок, в свою очередь, требует соответствующего ему рыночного поведения, стратегии и тактики деятельности учебного заведения на рынке образовательных услуг.

Приведем простой пример. В условиях расточительной (затратной) экономики мы привыкли к роскоши односменной (в

большинстве случаев) работы образовательных учреждений, привыкли к жалобам некоторых их руководителей, что помещений не хватает, приходится работать в две смены. Но в условиях рыночной экономики вопрос стоит уже по другому: здание, коммунальные расходы и т.д. стоят больших денег. Эти расходы должны окупаться, и многие учебные заведения неизбежно должны будут перейти на двух-, трех-, а то и четырехсменную работу.

Говоря об открытости, необходимо рассмотреть некоторые тенденции в развитии образовательных учреждений 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 образовательных учреждений** разных уровней и профилей в построении преемственных образовательных программ.

Начнем с первого – конкуренции. Если раньше, в условиях планового хозяйства, основной задачей учебных заведений было выполнение планов приема, выпуска и распределения обучаемых, а директор (ректор) учебного заведения выступал как бы в роли «передаточного звена» в выполнении решений директивных органов, то теперь ситуация в корне изменилась. Успешность деятельности учебного заведения и, соответственно, его финансовое благополучие (или неблагополучие) теперь определяется количеством учащихся, 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 образовательных учреждений это осознают. Положение учебных заведений резко расслоилось, дифференцировалось: одни где руководители ориентируются по старинке только на получение

бюджетных ассигнований, которых становится все меньше и меньше, медленно хиреет 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» 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 учебных заведений ассигнования, получаемые от образовательного бюджета, составляют уже менее 20% их суммарного дохода. В этих учебных заведениях приобретается новейшее оборудование, мебель, педагоги получают двойную, а то и тройную зарплату (правда, при этом им приходится работать куда более интенсивнее, чем раньше), и т.д.

Часто можно слышать недовольные возгласы – устные и письменные некоторых руководителей учебных заведений: «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!», «Почему общеобразовательная школа стала давать своим учащимся профессиональную подготовку – запретить!» и т.д. Но ведь время запретов ушло безвозвратно – сегодня никому ничего не запретишь. Даже прямые директивные запреты, вроде недавней неуклюжей попытки Минобробразования РФ закрыть программы среднего профессионального образования в профессиональных лицеях, 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 к себе с вопросами:

– если, к примеру, 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 техни-

кума. 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 выпускник полной средней школы поступил в ВУЗ, а не пришел ко мне в техникум – это моя **упущенная выгода**;

– если юноша, девушка уехали учиться в другой город, а не пришли ко мне в ВУЗ – 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 учебного заведения 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: школ, техникумов и колледжей, профессиональных училищ и лицеев, ВУЗов и т.д. Причем, учитывая все возрастающее стремление молодежи к получению высшего образо-

вания (а это объективная общемировая тенденция), то особенно актуальным становится проблема интеграции средних учебных заведений 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 даже экономически благополучных странах слишком дорого, в т.ч. если высшее образование и бесплатное. Расходы на жилье, учебники, питание и т.д. 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 начального, среднего и высшего профессионального образования должна, в первую очередь, выстраиванием преемственного содержания образовательных программ. А потом уже, на этой содержательной основе, приступать к решению организационных вопросов – какого рода договоры должен заключить лицей, колледж, техникум и т.д. с ВУЗами, на каких условиях абитуриенты будут переводиться в ВУЗ и т.д.

Однако так происходит далеко не всегда. Например, под флагом широко развернувшейся компании интеграции ССУЗов с ВУЗами, активно к тому же, поддерживаемой чиновными кругами, ряд техникумов, колледжей влились в те или иные ВУЗы, как их подразделения, потеряв право юридиче-

ского 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, прикрыть, 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 программа среднего профессионального образования – 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!

Естественно, при разговоре о рынках образовательных услуг возникает вопрос – а как же **бесплатное обучение в государственных муниципальных образовательных учреждениях?** Ведь вроде бы образовательные услуги, оказываемые учащимся, студентам, ими не покупаются, а учебным заведением не продаются. Но в том то и дело, что продаются и покупаются. Продаются учебным заведением, а покупаются налогоплательщиком. **Бесплатное образование – платное!** Оно бесплатно для обучаемого,

но не бесплатно для общества, для налогоплательщиков. И сегодня **механизм купли-продажи** «бесплатных» образовательных услуг весьма **несовершенен**. Общество в лице государства, муниципалитета оплачивает учебному заведению образовательные услуги «валом», и тем самым учебное заведение не заинтересовано в учащемся, студенте, он для него не потребитель, не клиент, которого надо удовлетворять, а просто «контингент».

Практически во всех странах мира есть дотационные отрасли. В том числе бесплатное образование – это дотации государства, общества. **Но в рыночной экономике есть проверенное правило – дотацию следует давать не производителю** (как сейчас финансируется наше образование), **а потребителю**. Тогда у производителя есть интерес в потребителе, он им дорожит.

Рассмотрим следующую схему персонального финансирования потребителей образовательных услуг, т.е. учащихся, студентов. Каждый обучаемый получает чек на сумму, равную установленному федеральному нормативу – стоимость обучения на уровне государственного стандарта. Это чек принципиально не может быть использован ни на какие иные цели. Далее учащийся, студент может выбрать любое учебное заведение, которое кажется ему предпочтительней, представить туда свой чек и таким образом быть принятым в него. Набранным учебным заведением количеством чеков и осуществляется тем самым бюджетное финансирование. Очевидным преимуществом такой системы является реальная свобода выбора учебного заведения (естественно, там, где имеется выбор). Разрушается монополизм «производителей» – учебных заведений, которые станут конкурировать друг с другом за обучаемых и, следовательно, вынуждены будут повышать уровень и качество предоставляемых образовательных услуг.

Мы рассмотрели так называемую «ваучерную» модель финансирования образования. Конечно, входить в нее будет непросто. Возможны, очевидно, и другие модели. Но нынешний механизм государственного финансирования народного образования необходимо менять. И в первую очередь вводить хотя бы механизм нормативного финансирования из расчета на одного учащегося, студента. Об этом механизме как бы «забыли», поскольку органы управления образованием всех уровней в нем крайне не заинтересованы, поскольку они в этом случае теряют свое монопольное право распоряжаться бюджетными средствами.

Принцип регионализации образования

Принцип регионализации профессионального образования охватывает целый ряд аспектов деятельности учебных заведений в новых социально-экономических условиях.

1. Во-первых, это **регионализация содержания образования** как отказ от повсеместно унифицированных учебных планов, программ, учебников. Вводимые или подготавливаемые государственные стандарты образования всех уровней предусматривают национально-региональные компоненты содержания, что будет реализовать, очевидно, очень непросто для такой страны, как Россия с ее многонациональным населением, многообразием климатических, демографических, социально-экономических и других условий. Действительно, в общеобразовательных школах многих регионов появились учебники географии, истории и т.д. республики, края, области – как дополнительные разделы к основным учебным курсам. Это – хороший вариант. В то же время появилась и совершенно необоснованная «самодеятельность» региональных и муниципальных органов управления образованием, а также отдельных учебных заведений. Действительно, какое отношение к региональному компоненту содержания образования может иметь введенный в ряде регионов курс «Основы потребительских знаний»? Или же что может быть предметом изучения введенного в школы ряда других регионов курса «Истоки» (сразу напрашивается вопрос – истоки чего?)?

2. Во-вторых, что касается только профессионального образования – это переход от ведомственной ориентации профессиональных учебных заведений к региональной их ориентации. Если раньше большинство профтехучилищ, многие техникумы и многие ВУЗы (технические, химические и т.д.) создавались при крупных предприятиях или группах предприятий одной отрасли, расположенных в одном городе, области и обеспечивали их квалифицированными кадрами сравнительно узкого круга специальностей, то сейчас ситуация меняется.

В регионах начинает расти потребность в кадрах для малых предприятий в рыночных структурах, в сфере обслуживания, в строительстве, в инфраструктуре. И профессиональные учебные заведения уже сегодня начинают переориентироваться на

подготовку кадров для удовлетворения потребностей тех регионов, где они расположены. А это означает для них, в первую очередь, **переход от узкоспециализированного отраслевого профиля подготовки студентов к широкому спектру всех специальностей, необходимых регионам.** И этот процесс уже идет.

Проще ситуация складывается с профтехучилищами, профессиональными лицеями, ВУЗами, находящимися в ведении федеральных или республиканских, краевых, областных органов управления образованием, у которых нет отраслевых интересов – интересов подготовки специалистов каких-либо определенных отраслевых профилей.

Сложнее дело обстоит с техникумами и колледжами, находящимися в ведении отраслевых ведомств. Последние не заинтересованы, чтобы профессиональные учебные заведения «обслуживали регионы». Приведем такой показательный пример. Во многих регионах есть острая потребность в медицинских сестрах, других профессиях среднего медицинского персонала. Медицинских училищ не хватает, да далеко не везде они есть, а молодежь сегодня, как правило, не хочет уезжать на учебу в другие города. Поэтому многие профессиональные лицеи, техникумы, колледжи совместно с местными органами здравоохранения предлагают открыть в них медицинские отделения для подготовки медсестер – ведь в любой районной больнице есть квалифицированные врачи, которые могут стать преподавателями в этих учреждениях. Но «на страже» стоит Минздрав РФ – как это?! В бывшем ПТУ создать медицинское училище?! А почему бы и нет? Так, например, в Республике Саха (Якутия) в Жатайском профессиональном лицее, бывшем ПТУ судоводителей создано медицинское отделение. Материальная база была создана прекрасная. А места работы выпускников расписываются на несколько лет вперед – буквально со дня поступления студента в лицей – такова потребность.

Характерно, что процесс региональной переориентации профессиональных образовательных учреждений в силу необходимости быстрее идет в малых городах, поселках, где нередко бывает в наличии лишь одно ПТУ или один техникум и они волей-неволей должны расширять профили подготовки специалистов, а также становиться многоуровневыми профессиональными образовательными учреждениями, осуществляющими одновременно и начальную профессиональную подго-

товку и переподготовку, осуществлять образовательные программы и начального и среднего профессионального образования.

Более того, можно предположить, что эта тенденция коснется и высших учебных заведений. Если в каком-либо сравнительно небольшом городе есть только один педагогический институт, то в связи с неизбежным ростом потребностей молодежи, да и взрослого населения в высшем образовании в условиях рыночной экономики он, очевидно, быстро или медленно неизбежно станет трансформироваться в **региональный университет**, чтобы удовлетворить эти потребности. Раньше было престижным ехать учиться в крупные города – Москву, Петербург, Екатеринбург и т.д. Теперь же молодежь скорее всего в основной массе захочет получить образование на месте. И в значительной части – без отрыва от производства – в заочной, вечерней и других формах.

3. В-третьих, регионализация образования – это дальнейшее усиление культуuroобразующих функций учебных заведений в своих регионах, районах, микрорайонах и т.д., в частности, за счет осуществления самых разнообразных образовательных программ для местного населения – обучения иностранным языкам, вождению автомобиля, ремеслам для занятий на досуге, предоставление своей спортивной, культурной базы для пользования жителям окрестных районов, просветительской деятельности среди местного населения и т.д.

Можно также предполагать, что развитие рыночных структур будет все больше требовать научного обеспечения – в первую очередь в прикладных региональных экономических, социологических и других исследованиях, а, поскольку для многих регионов учебные заведения являются единственными организациями, имеющими научные кадры, то ВУЗы, а вслед за ними, возможно, школы, гимназии, общеобразовательные и профессиональные лицеи, колледжи, в связи с усилением их научного кадрового потенциала, о чем мы говорили выше, будут все больше выполнять функции **региональных научных центров**.

4. В-четвертых, регионализация образования – это вхождение учебных заведений в общее образовательное пространство регионов. Как это ни парадоксально, общее образование и профессиональное образование «идут» по разным ведомст-

вам, в том числе и на уровне регионов, хотя они должны органически сочетаться. Нередко, к сожалению, администрации районов, городов, органы управления народным образованием, т.е. те, кто, казалось бы, должен быть больше всех заинтересован в привлечении учебных заведений, расположенных на их территории, к решению социально-экономических проблем развития своего региона, не уделяют им должного внимания. Для них все еще срабатывает старая «ведомственная привычка»: раз не мое собственное, не могу этим распоряжаться, командовать – значит, чужое, и к тому же – ненужное и вредное. Причем во многих районах, городах, областях и т.д. разрабатываются стратегические программы развития общего образования в полном отрыве от профессионального образования, что является по меньшей мере бессмысленным, поскольку непосредственное влияние на развитие экономической и социальной сфер регионов имеет, в конечном итоге, именно профессиональное образование.

Рассмотрим, к примеру, лишь самый простой экономический – финансовый аспект деятельности профессионального образовательного учреждения в регионе – о непосредственном, сиюминутном влиянии на его экономику.

Разберем два случая. Первый случай – в регионе есть профессиональный лицей, училище, колледж и т.п. Второй – в регионе профессионального учебного заведения нет (а то и нет полной средней школы) и молодежь едет учиться в другой район, город. В чем же будут финансовые различия для этих двух регионов?

В первом случае, поскольку профессиональное учреждение финансируется не из местного бюджета, а из бюджета субъекта Федерации или федерального бюджета, в регион приходят фактически «дармовые» для него деньги. Естественно, «дармовыми» эти деньги являются условно – ведь федеральный бюджет, в том числе бюджет на образование складывается из налогов, поступающих от всех регионов. Точнее – от многих, т.к. часть регионов являются убыточными. На эти деньги, во-первых, региону обеспечены десятки постоянных рабочих мест для его жителей – работников данного учебного заведения. Во-вторых, из этих денег уплачены налоги в виде начислений на зарплату, подоходного налога и т.д., причем часть этих налогов идет в местный бюджет. В-третьих, оставшиеся деньги в

виде заработной платы, стипендий и средств на питание студентов, коммунальные платежи и т.п. потрачены в регионе, часть из них пошла на развитие торговли, промышленности, транспорта и т.д. этого региона, косвенно обеспечивая еще и создание дополнительных рабочих мест. Таким образом, вроде бы «ненужная» структура оказывается для города, района, округа и т.п. очень нужной, выгодной.

Второй случай – в регионе, в поселке т.п. профессиональных учебных заведений нет, а то и нет полных средних школ, и молодежь вынуждена уезжать учиться в другие города и районы, или ездить туда каждый день. Таким образом, постоянные рабочие места – у соседа. Далее, в таком разе в регион не только не поступают «дармовые» деньги извне, но еще к тому же деньги самого региона «уезжают» из него. Ведь учащийся, студент, уезжающий в другой регион учиться, «проедает» и «проезжает» там деньги, заработанные в своем регионе (чаще всего, естественно, деньги родителей). И деньги своего региона начинают «работать» на развитие другого региона. Не говоря уже о том, что юноши и девушки имеют «почему-то» свойство жениться и выходить замуж по месту учебы, и регион к тому же теряет еще и свое коренное население, его наиболее трудоспособную часть.

Как ни странно, об этом простейшем экономическом механизме часто даже не задумываются ни руководители и работники учебных заведений, ни администрации регионов. В то же время руководители регионов, понимающие этот механизм, не только делают все возможное для развития находящихся на их территориях средних образовательных учреждений, но и стремятся создать если не собственные ВУЗы, то хотя бы их филиалы, отделения – лишь бы молодежь не уезжала из региона.

Совершенно аналогично обстоит дело и с переподготовкой незанятого населения. В одних регионах службы занятости создают собственные учебные центры или активно сотрудничают с местными профессиональными учебными заведениями. В других руководители и работники служб занятости при попустительстве региональных администраций в массовом порядке направляют безработных на учебу «на сторону» – вроде бы это «проще» и «эффективнее» – но из региона в этом случае утекает огромное количество средств.

Таким образом, рыночная экономика начинает нас приучать считать каждую копейку, а правило **«не вывозить денег из региона»** становится одним из ведущих для развития образования.

Необходимо отметить, что, к сожалению, и сами учебные заведения – школы и гимназии, профучилища и техникумы, лицеи и колледжи, ВУЗы и институты повышения квалификации и т.д. разобщены между собой и редко когда находят дорогу друг к другу. Но вслед за развитием рыночной экономики начинают складываться региональные рынки образования. А в рынок лучше входить сообща, скоординировав свои усилия, чем оказаться перед лицом безудержной конкурентной борьбы.

Поэтому представляют значительный интерес попытки скоординировать процессы развития всех сфер образования в ряде регионов (Новгородская область, Краснодарский край и др.) Посредством создания институтов развития образования на базе институтов повышения квалификации работников образования или как самостоятельных структур – но не управленческих – все учебные заведения боятся любых новых бюрократических органов – а именно «координационных».

Только через координацию, интеграцию всех образовательных сфер – общего, профессионального, последиplomного и дополнительного образования в единое образовательное пространство, вовлекая в него помимо стационарных учебных заведений все другие образовательные структуры – учебно-производственные и учебно-курсовые комбинаты, технические школы, отделы технического обучения кадров предприятий, различного рода курсы и т.д., а также общественные структуры, родительский актив и т.д., службы занятости, социальной защиты и другие региональные ведомства, можно **сделать образование эффективным средством развития регионов**. К этому вопросу мы еще вернемся в разделах, посвященных идеям опережающего и непрерывного образования.

5. В пятых – 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 учрежде-

ний необходимо видеть перед собой перспективы развития, 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 числа ученых – работников научных учреждений и профессорско-преподавательского состава ВУЗов. Этому коллективу заказывается или практически целиком перепоручается разработка региональной программы. Но такой авторский коллектив, не зная специфики и конкретных особенностей данного региона, его экономики, социальной и культурной сферы и не имея возможностей детально 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 не только перспектив развития системы образования в данном конкретном регионе, но и его текущее состояние. 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 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 «ведомственные» интересы, их взгляды «изнутри» самой системы образования. 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. Кроме того, нередки случаи, когда в региональную программу развития образования включаются вопросы развития лишь тех образовательных учреждений, которые находятся лишь в прямом ведении региона. Например,

дошкольные учреждения, общеобразовательные школы и педагогические училища. В некоторых регионах добавляются еще профессиональные училища и педагогические ВУЗы. Но подобного рода «программа» явно ущербна. А что должны делать, как работать на развитие региона все остальные образовательные структуры – техникумы, колледжи, ВУЗы других профилей, институты повышения квалификации, негосударственные образовательные структуры?

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

Главная задача при разработке долгосрочных программ развития образования регионов, по мнению автора, заключается 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, учителя, 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. Это 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 к народному образованию.

Для реализации таких подходов при разработке программ развития образования регионов должны создаваться 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 привлечь 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 – занятости, социальной защиты 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 народного образования региона, которая сможет стать действенным инструментом развития всей его экономики и социальной сферы.

Принцип общественно-государственного управления

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

Быстро отошли в прошлое выборы руководителей учебных заведений (за исключением ректоров ВУЗов). 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, зависящие от них учителя, 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, ректор может совершенно безнаказанно избавиться от неудобного работника – не предоставить ему учебной нагрузки в следующем учебном году (в школе, ПТУ, ССУЗе), или реорганизовать кафедру или другое подразделение (в ВУЗе, ИПК). В этом же направлении «сра-

ботала» 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 учителей, 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 у чиновников и так есть в избытке), но и обязанности перед учебным заведением, которых никогда не было и нет сейчас.

Более того, чиновный аппарат разрастается и все больше блокирует развитие образования. Так, если в былые, так называемые «застойные», годы бывшие профтехучилища должны были согласовывать набор подготавливаемых профессий и специальностей только с двумя инстанциями – областным управлением образования и базовым предприятием, то теперь во многих регионах таких инстанций для учреждений начального профессионального образования стало по 6–7. Таким образом, как бы считается, что ни учебное заведение, ни учащиеся, ни их родители ничего не понимают в выборе профессий, молодежь лишают права выбора. Зато во всем разбираются господа чиновники-бюрократы, которых с каждым годом становится все больше и больше.

Примеров можно перечислять много. Но все пороки управления образованием можно обобщить в одной короткой, но страшной фразе: **вся нынешняя организация системы народ-**

ного 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, преподаватель учит ученика или 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 занизить оценку;

– о сложившейся бесконтрольности руководителей образовательных учреждений по отношению к преподавателям 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, ПТУ и т.д., 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, получается, что каким бы хорошим ни был учитель, преподаватель, руководитель или работник аппарата управления, он всей существующей 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 и 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.

Финансирование. Финансирование образования осуществляется из государственного, регионального, 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, где налоги принято платить по совершенно конкретным статьям. 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. Дополнительным источником финансирования являются пожертвования фирм, различных фондов и т.п. на образование, а также обучение персонала предприятий за их счет. И на то и на другое устанавливаются такие налоговые льготы, что фирмы, предприятия заинтересованы вкладывать свои деньги в образование.

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 начального профессионального образования, федеральный бюджет среднего профессионального образования, федеральный бюджет высшего образования, муниципальный бюджет дошкольного образования, муниципальный бюджет общего среднего образования и т.д.

Во-вторых, средства учебным заведениям 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 состав таких советов должны, очевидно, входить видные деятели производства, науки, культуры. Работа в советах их членам может оплачиваться, на что могут быть затрачены доли процента бюджетного финансирования.

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 специалистах на перспективу срока завершения обучения и т.д.

Возможно, есть смысл позаимствовать и некоторые зарубежные модели финансирования высшего образования. За «железным занавесом» нам долго рассказывали сказки о том, что высшее образование в западных странах платное. Оно действительно платное – студент должен платить университету деньги за обучение. Но как только юноша, девушка поступают в университет, государство во многих странах выделяет им грант – стипендию для оплаты обучения (если доходы родителей не превышают определенного уровня). Средства выделяются либо полностью (например, в Англии), либо на 80–90% (США) – остальную, пусть небольшую сумму, студент должен заплатить сам – исходя из того соображения, что совсем бесплатное никогда не ценится. Такой механизм бесплатного платного образования ведет к тому, что, с одной стороны, у студента воспитывается гражданская ответственность – он реально осознает, что учится на деньги налогоплательщиков. С

другой стороны – университет относится к студенту как к «клиенту», который, если ему в этом учебном заведении не понравилось, может забрать свой грант и передать в другой университет, а не как у нас до сих пор: «ходят тут всякие и только мешают ...»

Бюджетные средства на научные исследования также должны выделяться не обезличенно ВУЗам вообще, как у нас принято, а на конкурсной основе руководителям проектов или направлений исследований – как правило, признанным ученым, которые своими предыдущими работами могут доказать, что возглавляемые ими коллективы могут эффективно справиться в указанные сроки с поставленными задачами.

Сегодня же у нас бюджетными средствами на образование распоряжается даже не Министерство образования РФ, не региональные и муниципальные органы управления образованием, а всемогущий Минфин и финансовые управления администраций регионов и муниципалитетов. Считается, что Министерство финансов пользуется при распределении бюджетных ассигнований регионам и ВУЗам определенными методиками. Но их природа и способы разработки и использования до сих пор остаются секретом для всех. В том числе и для Минобразования РФ. А как известно, «кто заказывает музыку...» По сути дела у нас до сих пор действует формула бывшего Министра финансов СССР В.Ф. Гарбузова: «все министры могут только запрещать. Разрешать могу только я».

Управление учебным заведением. Органом общественного управления образовательным учреждением может являться, например, **попечительский совет** – российская модель управления учебными заведениями до 1917 года, 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. Они могут называться по-разному: «корпорацией», «правительством», «ассоциацией» учебного заведения и т.д. 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.

Быть членом совета любого учебного заведения – это почетная общественная должность. Совет заседает в среднем 1 раз в два месяца и принимает все ответственные, принципиальные решения по деятельности учебного заведения, его развитию. Но 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. Каждые 5 лет происходит обновление состава, причем новый состав утверждается прежним составом совета.

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 высших учебных заведениях порядок несколько иной).

Сейчас во многих российских образовательных учреждениях попечительские советы стали создаваться. Но, к сожалению, в большинстве случаев не как органы общественного управления, а в целях куда более прозаических – для получения дополнительной материальной поддержки от спонсоров – членов советов.

Учителя школ, преподаватели профессиональных учебных заведений за рубежом набираются по конкурсу или без конкурса, но обязательно по **контракту**, который подписывается директором от имени совета, и в случае возникновения спорных вопросов они решаются советом и профсоюзами. Сроки контрактов могут быть разные, как правило – несколько лет, но обычно первые 12 месяцев считаются испытательным сроком.

В отличие от «контрактов», которые стали вводиться в наших отечественных образовательных учреждениях в соответствии с Законом Российской Федерации об образовании, и, как правило, в которых ничего не говорится ни о правах и обязанностях работника, ни о правах и, главное, обязанностях администрации, и занимают в большинстве случаев не более половины страницы текста, нормальный академический контр-

акт, к примеру, Европейский – очень детальный документ. Он занимает более 50 страниц машинописного текста, не считая приложений.

В нем подробно оговариваются: гарантированная полная или неполная учебная нагрузка на весь срок работы учителя, преподавателя, детально расписанные должностные обязанности, дисциплинарные правила, дни и часы работы, порядок оплаты за сверхурочную работу или работу в выходные дни и праздники, сроки отпусков и время их предоставления, территориальное расположение рабочего места, количество и сроки возможных командировок и порядок их оплаты, размер заработной платы, сроки и порядок ее получения, порядок ее повышения по стажу работы и т.д., возможности получения и размеры предоставляемых авансов и кредитов, размер и порядок отчислений в фонды пенсионного обеспечения и медицинского страхования, порядок и размер выплат по болезни, меры, которые может принимать администрация в отношении работника, не выполняющего установленные требования, состав сведений, которые являются конфиденциальными в данном учебном заведении и не подлежащие разглашению как в процессе работы, так и после ухода работника из данного учебного заведения, авторские права работника и учебного заведения на созданные научные разработки, методики, компьютерные программы и т.п., порядок обращения с жалобами в администрацию, профсоюз и другие инстанции, порядок увольнения до истечения срока контракта как по инициативе работника, так и по инициативе администрации, порядок и сроки информирования работника о продлении или не продлении контракта и т.д.

Столь подробное изложение прав и обязанностей каждой стороны – и работника, и администрации четко определяет взаимную ответственность сторон в правовом государстве. И, если, представим себе, к примеру, что администрация всего на несколько часов задержала выплату заработной платы, то работник через суд может истребовать значительную компенсацию за нанесенный ущерб, и он ее получит без всяких проволочек.

Существенную роль в регулировании трудовых отношений работников образования должны играть профсоюзы. Пока что у нас в России профсоюзы до сих пор – это «школа ...» неиз-

вестно чего. Но во всех демократических странах профсоюзы – это мощный рычаг преодоления разногласий между наемными 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. У нас все члены профсоюза одной данной отрасли – от уборщицы до министра числятся в одном профсоюзе, а в других странах они строятся именно по профессиональному признаку – профсоюз учителей, профсоюз уборщиков, профсоюз преподавателей, профсоюз менеджеров 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 в 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 как внутри учебного заведения, так и со стороны общественности, государства.

Внутренний контроль в учебном заведении, используя зарубежный опыт, может осуществляться через системы самооценки, регулярной аттестации учительского, преподавательского, профессорского-преподавательского состава, взаимоконтроля научно-педагогических и административных кадров, тщательного изучения и учета мнения учащихся и студентов. Необходимость объективного и беспристрастного внутреннего контроля объясняется тем, что в условиях жесткой конкуренции все сотрудники учебного заведения должны сознавать, что его престиж, общее и личное финансовое благополучие зависят от качества работы каждого учителя, преподавателя, администратора и т.д., и поэтому все должны быть заинтересованы в том, чтобы случаи некомпетентности отдельных работников

немедленно выявлялись и от таких сотрудников немедленно избавлялись.

С этими целями, например, регулярно, 2–3 раза в полугодие, семестр, может проводиться анкетирование среди учащихся, студентов. Анкета может содержать десятки вопросов, касающихся всех сторон жизни учебного заведения – качества преподавания каждого предмета, учебников и других учебных материалов, объективности оценок, состояния учебных помещений, работы библиотеки, мастерских, столовой, спортивных сооружений и т.д. и т.п.

Анализ таких анкет позволяет судить о деятельности каждого учителя, преподавателя, других работников и служб и своевременно принимать соответствующие меры.

Внешний контроль. Создание в России независимых от органов управления образованием аттестационных организаций – государственной аттестационной службы, (опять-таки государственной), 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, кроме университетов. Эти организации, во-первых, задают стандарты образования (а не государственные образовательные ведомства, как это началось делаться 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, школьники и 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 лишь предъявляет итоги сданных в независимой аттестационной организации экзаменов за курс общеобразовательной школы (**важнейший рычаг «перекрытия крана» для коррупции**). Причем экзамены в этих организациях проводятся только в форме тестов, сочинений и только в письменной форме – чтобы остались «следы», чтобы можно было всегда проконтролировать их объективность.

Причем, 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, графство, 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).

Дополнительными формами общественного контроля качества функционирования учебных заведений могут являться системы добровольной аккредитации их общественными организациями – ассоциациями учебных заведений, профессиональными общественными объединениями специалистов по профессиональным интересам и др. Причем, профессиональные общества, ассоциации, академии и т.д. также могут играть весьма существенную роль в контроле качества профессиональной подготовки выпускников всех образовательных учреждений, в первую очередь – выпускников ВУЗов. Так, в США, например, выпускники педагогических ВУЗов после 1–2 лет работы в школе должны пройти в одном из местных филиалов профессиональной ассоциации процедуру сдачи официального экзамена, дающего право дальнейшего преподавания в школе.

А выпускники ВУЗов по профессиям, когда некомпетентная деятельность может нанести вред здоровью и благосостоянию людей – врачи, юристы, строители и т.д. – не ранее чем через два года после выпуска должны в своих профессиональных обществах сдать экзамен для получения лицензии на частную практику или на право быть руководителями проектов.

Создание в России предусмотренных Законом независимых аттестационных служб, в которых экзамены и результаты этих экзаменов были бы обязательными для приема абитуриентов на следующую ступень образования позволило бы сразу решить две актуальнейшие задачи:

- во-первых, заткнуть огромные коррупционные бреши, которые у нас сегодня зияют «на стыках» образовательных программ, особенно в звене «школа–ВУЗ»;

- во-вторых, сразу бы снять давление высшей школы на все образовательные ступени более низких уровней, и, в первую очередь, сделало бы общеобразовательную школу самоценной, освободило бы ее от функций подготовительных курсов для ВУЗов (см. выше).

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

Здесь уместно будет привести пример с деятельностью Министерства сельского хозяйства Нидерландов, с которой автору довелось когда-то детально ознакомиться. Голландия – маленькая страна – население всего 14 млн человек с фермерским сельским хозяйством. Каждый фермер – сам себе хозяин, он в «ценных указаниях» сверху не нуждается. А аппарат Министерства огромный – несколько сот человек! Зачем? Оказывается, работники министерства выполняют всего 3 функции. Это:

- разработка рекомендаций для фермеров: со всего мира собираются и анализируются книги и журналы, прорабатываются климатические погодные и другие прогнозы и т.д., чтобы дать фермерам научно обоснованные рекомендации;

- консультирование фермеров. По любому вопросу любой фермер может позвонить в Министерство и к нему бесплатно придет квалифицированный специалист для консультаций именно по интересующему его вопросу;

- развитие сельскохозяйственного образования в стране. Министерство самым тщательным образом заботится об обес-

печении сельских школ, сельскохозяйственных профессиональных учебных заведений всеми новшествами науки и практики, консультирует, финансирует создание тренажеров, видеофильмов и т.п.

Как видим, управленческие функции могут быть не «директивными», а иными – содержательными. 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?**

Кроме того, не лишним было бы, наверное, рассмотреть вопрос о выборности и периодической сменяемости состава управленческих органов и руководителей системы народного образования на всех ее уровнях: федеральном, региональном, муниципальном.

Автор далек от того, чтобы всячески восхвалять зарубежное или дореволюционное российское образование. В них было и есть много своих недостатков. Но столь длинное описание приведено здесь для того, чтобы показать, что в мире есть разработанные и апробированные десятилетиями **механизмы общественно-государственного управления образованием, которые можно и давно пора внедрять в России.** Всякие ссылки на то, что демократию надо внедрять постепенно, что у России здесь 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.

Конечно, деятельность таких общественных институтов, как региональные советы ректоров ВУЗов, директоров средних профессиональных учебных заведений, когда, например, в Свердловской области они распределяют по образовательным учреждениям средства, поступающие от дополнительного регионального налога на образования, или региональные объединения учреждений начального профессионального образования (Читинская и другие области) следует рассматривать как положительный опыт. Но эти институты не меняют принципиальных позиций командно-административной системы управления образованием.

Вводить общественно-государственное управление образованием в России будет, очевидно, чрезвычайно сложно. Во-первых, по причине отсутствия традиций общественного управления. Во-вторых, из-за других, негативных наших традиций – в России чаще всего общественные структуры, если они создаются и не распадаются, тут же становятся удобными местами для чиновников. Еще И.А. Крылов в басне «Вельможа и философ» писал, что с общественными организациями в России происходит то же, что с новыми домами: «Хозяева в него еще не вобрались, а уж сверчки в нем завелись». Но проблема общественно-государственного управления образованием актуальнейшая, и решать ее надо безотлагательно.

Принцип самоорганизации учебной деятельности обучаемых

Принципиально иной подход ко всей постановке учебно-воспитательного процесса в новых социально-экономических условиях заключается в том, чтобы ответить на один вроде бы простой, но очень существенный для всей российской школы вопрос: **учащегося, студента, слушателя учат или он учится?**

Как сказал У. Черчилль: «Я всегда любил учиться, но не любил, когда меня учили». Ведь 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 неостребованным, мотивация к учению у школьников и студентов была низкой. Отсюда сложилась та 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 обучаемых осваивать учебный материал, их 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 как «обучение в ко-

робке для яиц». Она была чрезвычайно удобна тем, что учебный материал подается малыми дозами. И учащиеся, студенты все время находятся под контролем преподавателя (а преподаватель, 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 знания, квалификация становятся капиталом специалиста. Исчезают проблемы дисциплины и мотивации учащихся и студентов к учению – **они сами хотят учиться**. Во главу угла ставится самостоятельная работа обучаемых, **самоорганизация его 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 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 обучаемых 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, либо уменьшить наполняемость учебных классов, групп, которые сегодня недопустимо велики для нормальной учебной работы, либо и то и другое вместе.

Направление специфическое для общеобразовательных учебных заведений, профтехучилищ, техникумов, лицеев и колледжей – это переход с, в основном, урочной формы организации учебных занятий на лекционно-семинарские формы.

Проблема, которая, по мнению автора, давно назрела, но которая почти не решается из-за традиционной привычки педагогического корпуса этих учебных заведений к так называемому «комбинированному уроку», а также особой привязанности к нему инспекторов всех категорий. Причем тот полиатив, компромисс, который получил довольно-таки широкое распространение в виде так называемых «уроков-лекций», «уроков-семинаров» и т.п., по мнению автора, – это нонсенс – урок строится по своим правилам и по своей логике, лекция, семинар – по своей. И совместить их невозможно.

Таким образом, очевидно, основная тенденция реализации принципа самоорганизации заключается в смещении акцентов учебно-воспитательного процесса на самостоятельную работу обучаемых. Помимо всего прочего это необходимо и для воспитания у молодежи привычки самостоятельной учебной работы в связи с задачами построения системы непрерывного (пожизненного) образования (см. ниже).

Как видим, демократизация образования – это огромное поле проблем. К решению большинства из них мы еще не приступали, а многие работники образования, к сожалению, над ними даже не задумывались. Но решать эти проблемы надо безотлагательно – ведь демократизация общества по глубинной сути дела начинается с демократизации школьной скамьи.

ИДЕЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Соединив безумие с умом,
Среди пустынных смыслов
Мы построим дом –
Училище миров, неведомых доселе.*

Н.А. Заболоцкий

Рассмотрим теперь проблемы развития образования в аспекте отношений «образование – производство» (еще раз позволим себе напомнить читателю, что производство мы рассматриваем в самом широком смысле, включая и материальное, и духовное производство).

В последнее время в связи с социальным и гуманитарным прогрессом, происходящим в стране и, в частности, в связи с разработкой концепций развития как общего, так и профессионального образования появилось новое понятие – «опережающее образование». Его содержание пока еще очень размыто. Во многих публикациях речь идет о том, что образование, должно что-то опережать. Причем это что-то связывается, как правило, с производством.

Между тем, при более глубоком выяснении сути проблемы оказывается, что «опережающее образование» является важнейшей идеей дальнейшего развития как общего, так и профессионального образования, требующей существенного пересмотра многих сложившихся стереотипов.

Рассмотрим соотношение категорий (понятий) «образование» и «производство». Категория «образование» относится к личности, к человеку – и только к нему. Слово «образование» происходит от корня исходного понятия – «образ». То есть образование – это создание у человека образа окружающего мира и самого человека, своего «я» в этом мире. Профессиональное образование в этом смысле можно трактовать как формирование образа мира производства (в широком смысле) и

образа своего положения, своей роли, своей профессиональной деятельности в мире производства.

Если мы приспособливаем образование только к конкретному производству, к конкретной технике, технологиям (пусть новейший, с «опережением»), значит, мы приспособливаем человека к производству, то есть опять имеем дело с **технократическим** подходом, когда человек теряется как личность, и ставится в подчинение потребностям производства, ставится на службу внечеловеческому научно-техническому прогрессу. Не производство для Человека, а человек для обезличенного производства. И это больно бьет в обе стороны. С одной стороны, мы имеем частичную, ущербную личность, исковерканную узкопрофессиональным образованием и рутинной, однообразной профессиональной деятельностью. С другой стороны – застой, стагнацию в развитии производства, поскольку уровень образования рабочих и специалистов приспособляется только к сегодняшним потребностям производства, что резко ограничивает перспективы его развития.

И действительно, эти процессы исторически шли параллельно. Стагнация «социалистической» экономики началась во второй половине 50-х – начале 60-х годов. Но примерно с тех же пор почти перестало развиваться (по численности студентов) высшее образование в стране. Производству якобы не требовалось увеличение количества квалифицированных специалистов – «гнилой интеллигенции». Но зато хронически «не хватало» трактористов, станочников, строителей и т.п., их подготовка постоянно увеличивалась. Хотя «нехватка» была вызвана совсем иными причинами – огромной текучестью кадров из-за плохих условий работы. Так например, ежегодно в СССР подготавливалось во всех формах обучения: в школе, ПТУ, на курсах и т.п. около 900 тыс. механизаторов сельского хозяйства, хотя общая их численность в стране составляла всего 2,5 млн человек. То есть получалось, что в среднем механизатор работал по этой профессии менее 3 лет!

Причем, развитие общего среднего, начального и среднего профессионального образования (в прежних названиях – профессионально-технического и среднего специального) в этот период шло, так сказать, «поточными методами» – государство все время стремилось переложить с себя бремя финансовых забот об образовании на плечи предприятий и отраслевых ведомств:

– в 1958 г, был принят Закон о связи школы с жизнью, которым была предпринята попытка всеобщей профессионализации молодежи в общеобразовательной школе – за счет предприятий: за каждой школой были закреплены через райкомы партии так называемые «базовые предприятия», которые были обязаны оснастить в школах кабинеты и мастерские технологическим оборудованием, материалами, средствами наглядности, содержать за свой счет преподавателей и мастеров производственного обучения и т.п. Предприятия, естественно, относили эти расходы на счет себестоимости продукции – так было положено начало «латанию Тришкиного кафтана»;

– в 1969 и последующие годы начинают в массовых масштабах развиваться средние профтехучилища, дающие возможность молодежи получать одновременно полное среднее и начальное профессиональное (профессионально-техническое) образование. Опять же кабинеты общеобразовательных дисциплин должны были оснащать за свой счет базовые предприятия;

– 1984 г. – так называемая «реформа» образования – еще большее закабаление базовых предприятий, которые должны были обеспечивать в еще большей степени профессиональные образовательные учреждения оборудованием, материалами, кадрами, обеспечивать ремонт зданий и т.п.

Такая финансовая политика государства в области образования неизбежно вела к катастрофе.

Ориентация на «текущие потребности производства» в числе других причин и привела к не востребованности, обесцененности образования, сложившимся в стране. Отсюда же та легкость, с которой страна, не задумываясь о завтрашнем дне, отказалась от всеобщего среднего образования, полагая, что для сегодняшнего производства каждому работнику не обязательно иметь даже полное среднее образование.

Конечно, переход ко всеобщему среднему образованию очень непрост. Одно дело – учить избранных, тех, которые хотят учиться, другое – учить всех. Здесь без определенных издержек в снижении качества образования обойтись было невозможно. Но эту задачу надо было терпеливо решать в течение 15–20 лет, как делали и продолжают делать это другие страны. Мы же пошли по простому пути – пути отказа от всеобщего

среднего образования. Отказаться – и все. Это и дешевле – на расходах на образование государство смогло «сэкономить».

И предлог хороший есть: как нам объясняют наши политики, в свободном демократическом обществе не должно быть насилия, что нельзя, мол «насильно заставлять учиться». А позвольте спросить – если, к примеру, 6-летний ребенок заявит: «не хочу учиться ...», то применение к нему насилия тоже будет считаться ущемлением свободы и демократии? И почему это во многих куда более демократических странах приняты законы, что молодежь до 17–18 лет должна находиться только в стационарных учебных заведениях и нигде больше. А у нас в связи с накалом построения демократического общества директора школ получили возможность даже десятилетних детей выбрасывать на улицу.

В результате такой политики в области образования страна шла к **катастрофе**. И она разразилась в конце 80-х – начале 90-х годов. Когда рухнул «железный занавес», наша промышленная и сельскохозяйственная продукция оказалась неконкурентоспособной на мировых рынках.

Даже внутри страны импортные товары оказались дешевле, чем отечественные. А чему тут, собственно, удивляться?! Одной из причин был, в том числе, низкий уровень образования занятого населения.

Если СССР в 50-е – 60-е годы занимал по разным оценкам второе-третье место в мире по уровню образования населения (по коэффициенту интеллектualизации, вычисляемому как среднее число лет, проведенных каждым жителем страны в учебных заведениях), а именно в этот период, как уже говорилось, СССР занимал лидирующие позиции по научно-техническому прогрессу, то сегодня Россия откатилась в шестой десяток, пропустив вперед даже многие африканские страны.* Причем у нас в стране число учебных заведений не сокращалось. Наоборот, шло развитие. Но другие страны, кстати, ориентируясь на успехи образования в СССР в 20–50 г.г., развивали свое образование быстрее, чем, начиная с 60-х г., развивалось оно в СССР, а затем в России.

К 1990 г. на территории СССР из 131 млн. человек работающего населения только 8,7 млн имели высшее образование,

* Речь не идет о качестве образования. Высокий научный уровень отечественного общего и профессионального и начального, и среднего, и высшего признается во всем мире.

а высшее и среднее специальное вместе взятые – 20,6 млн, что составляло 15,7% . На этот же период в США этот показатель составлял 45%, в Японии – 50%.

В Японии сегодня около 70% молодежи получает высшее образование и образовательная политика направлена на переход ко всеобщему высшему образованию. США сейчас значительно отстают от Японии на мировых рынках – там высшее образование получает 58% молодежи. Англия отстает еще больше – соответственно 45% молодежи. В России же по-прежнему около 20%! О чем тут можно говорить?!

Нередко в оправдание этих неутешительных цифр можно слышать, в основном, от чиновников, аргумент, что, мол, в западных странах любое образование после средней школы якобы считается высшим образованием. Об этом мы поговорим ниже, в следующем разделе. А здесь можно привести другой перерасчет: в Японии среднее число лет, проведенное каждым жителем страны в учебных заведениях, составляет 14,5 лет, многие другие страны приближаются к 14 годам, в России – 10,5 лет. То есть разница целых 4 года. Приходящихся, к тому же, на самый благодатный для обучения возраст с 17 лет до 21 года!

В новой редакции Закона РФ об образовании, принятой Государственной Думой в 1995 году, принят норматив, что за счет средств федерального бюджета финансируется обучение в государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования не менее 170 студентов на каждые 10 000 человек, проживающих в Российской Федерации. Но несложный подсчет показывает, что в этом случае всего лишь около 24 % молодежи смогут получить высшее образование на бесплатной основе – цифра явно небольшая.

Даже уровень квалификации рабочих в СССР в 80-х годах был значительно ниже, чем требовало производство – средний квалификационный разряд рабочих в промышленности отставал от среднего разряда работ на целую единицу! Все это приводило к технологической, а вслед за ней и экономической катастрофе.

Ведущие страны мира стремительно развивают свое образование. За последние 10 лет страны Европы резко увеличили число студентов ВУЗов. В Англии с 1993 по 1995 гг. число студентов только в колледжах было увеличено на 25%. Фин-

ляндия стремительно преобразовывает бывшие профтехучилища в высшие профессиональные училища – техникумы, колледжи в нашем понимании. Это и понятно – в рыночной экономике, в гуманном, демократическом обществе нужны образованные люди. Причем везде – даже на конвейере. Достаточно привести такой интересный факт. На заводах Форда около 97% «синих воротничков» (т.е. рабочих), нанятых после 1991 г. имеют диплом о высшем образовании. Оказывается, это выгодно – сегодня способность быстро прочесть и освоить инструкцию важнее физической силы. Рабочий с высшим образованием приходит на работу трезвым, он социально более ответственен, поскольку предвидит последствия своих действий для себя, для производства, для окружающих и для общества и отвечает за них. В случае необходимости его можно поставить на другое рабочее место, направить в другой цех и т.д. – его интеллектуальный потенциал позволяет быстро осваивать новые виды работ.

Причем преимущества работников с высшим образованием проявляются и у нас, в России. Например, вахтовые бригады буровиков для работы на нефтяных и газовых промыслах Тюменской области оказалось выгоднее комплектовать из числа безработных инженеров различных специальностей, даже не имеющих отношения к добывающей индустрии, чем из квалифицированных рабочих-буровиков, окончивших специальные ПТУ и техникумы. Характерен такой факт – как показали физиологические исследования, по окончании рабочей смены частота пульса у членов бригады инженеров составляла 80 ударов в минуту, что говорит о нормальном утомлении после нормальной работы, а частота пульса у членов бригады рабочих, выполнявших точно такую же работу, – 110–120 ударов в минуту, что свидетельствовало об очень высокой степени утомления. Рабочие после смены ложились спать, а инженеры шли играть в футбол, ловить рыбу и т.д. Объяснялось это различие просто – инженеры работали, зная, что надо делать и предвидели последствия своих действий для окружающих. В бригаде же рабочих основная часть времени уходила на объяснения друг с другом в выражениях, далеких от норм литературного языка и в ожидании указаний начальства. Так что уровень образования оказывает непосредственное влияние на все показатели: экономические, экологические ... и даже физиологические.

Между тем, глубинные противоречия российского общества в отношениях «образование – производство» давно назрели и начинают активно проявляться. С развитием рыночных отношений в России у молодежи, да и у значительной части взрослого населения растет в массовых масштабах стремление к образованию: в учреждениях начального и среднего профессионального образования появились конкурсы абитуриентов по 3–4 человека на место, чего раньше никогда не было; стремительно растут так называемые «коммерческие» ВУЗы, колледжи и «коммерческие группы» в государственных учреждениях профессионального образования.

Одним из направлений разрешения этих противоречий является зарождение и стремительный рост количества высших профессиональных училищ, лицеев, колледжей, центров непрерывного образования и т.п.

Развитие высших профессиональных училищ, лицеев, колледжей, университетов и академий, связано не столько с потребностями сегодняшнего производства (ведь темпы научно-технического прогресса за последние годы резко снизились во всем мире), сколько с потерей престижа бывших профтехучилищ, техникумов и институтов в глазах юношей и девушек, их родителей, да и всего общества.

Преобразование профессионально-технических училищ и средних специальных учебных заведений в лицеи и колледжи, институтов в университеты и академии – это попытка поднять престиж профессиональных образовательных учреждений, сделать их более привлекательными перед лицом общественного мнения. Попытка, конечно, полезная. Но в русле старых технократических стереотипов возникает трудноразрешимый вопрос – «кого готовят» лицеи, колледжи, университеты и т.п.?

Если ПТУ готовят квалифицированных рабочих, то профессиональные лицеи, очевидно, должны заниматься подготовкой высококвалифицированных рабочих. Если техникумы готовят техников, то колледжи, очевидно, должны готовить «младших инженеров» (поскольку подготовкой просто инженеров занимаются высшие учебные заведения) и т.д. В рамках этого традиционного технократического мышления сложился замкнутый круг.

И этот замкнутый круг необходимо разорвать! И он уже рвется неизбежно ходом процессов, происходящих в эко-

номике и социальной сфере. Но нужно понять, откуда этот круг взялся. Происходит он от того же технократического подхода к человеку в нашем былом обществе. Человек рассматривался лишь как совокупность социальных ролей, предписанных ему обществом и предопределенных еще на школьной скамье. На работе он токарь, врач или тракторист («хороший производственник» – была наша приоритетная, высшая оценка человека), в автобусе – пассажир, у себя в квартире «проживающий» (с обязательной пропиской в паспорте) и т.д. По отношению к системе производственных ролей по этой логике в профессиональном образовании сложилась строгая иерархия уровней профессиональных учебных заведений, которая идет от давнего разделения труда на труд физический и труд умственный: первый уровень – профтехучилища готовят рабочих–профессионалов физического труда; второй уровень (промежуточный) – техникумы готовят «младших командиров производства» (?!), высшие учебные заведения по этой логике готовят «старших командиров производства», а также ученых, конструкторов и т.д., т.е. профессионалов умственного труда.

Научно-технический и социальный прогресс уже существенно размыл эти границы и будет размывать их в дальнейшем. Сейчас многие рабочие профессии требуют высшего и среднего профессионального образования. Например, наладчики автоматизированного оборудования, операторы сложных технологических установок и т.д. В то же время многие профтехучилища, лицеи готовят специалистов сугубо умственного труда – операторов ПЭВМ, бухгалтеров и т.п. Поэтому такое основание классификации (труд умственный или труд физический) сегодня уже не годится.

Нужна другая классификация – по прямому или косвенному отношению к процессу производства. Если человек непосредственно включен в технологический процесс – он рабочий, может быть, и с высшим образованием. Например, пилот гражданской авиации. Он имеет инженерное образование, но его функции, по сути, не отличаются от функций шофера – и тот, и другой управляют транспортным средством и являются рабочими. Еще пример: оператор единой энергетической системы (сети электростанций). После окончания вуза он должен еще много лет учиться и стажироваться. Но по отношению к производственному процессу он – рабочий. Сегодня уже мно-

гие рабочие, окончив не только техникумы, но и вузы, остаются на рабочих местах. Они получили образование не ради профессиональной деятельности, но ради общего развития, утверждения себя как личности. И сегодня человек, оканчивающий исторический факультет университета и работающий слесарем – уже не редкость. Еще в бывшем СССР, например, из 6 млн. инженеров 1,5 млн. были заняты на рабочих местах.

А вот другой, противоположный случай. Шофер (по всем прежним меркам – это рабочий) купил грузовик, зарегистрировал индивидуальное частное предприятие и стал предпринимателем. Сегодня это – явление массовое.

Таким образом, иерархическая лестница уровней образования по отношению к разделению труда на производстве разваливается. Рабочий или нерабочий – это понятие производственное, технологическое, а не педагогическое и даже уже не экономическое. И вместо вопроса, «кого готовят» те или иные профессиональные учебные заведения, пора задавать вопрос об уровне общего и профессионального образования, об уровне общего и профессионального развития личности, которые обеспечивает студенту та или иная образовательная программа, реализуемая в том или ином учебном заведении (ПТУ, техникуме, лицее, колледже, институте или университете). Таким образом, разные типы учебных заведений, а точнее говоря – профессиональные образовательные программы разных уровней (см. раздел о непрерывном образовании) не «готовят» рабочих или специалистов, а воспитывают профессионалов разных уровней квалификации. И только. Применение же своим способностям на производстве, свою «должность» выпускник найдет впоследствии себе сам, кстати, неоднократно ее меняя на протяжении трудовой жизни.

На проблеме, кого считать рабочим, а кого нерабочим, еще в 70-е годы XX в. свихнулась вся партийная мысль, исходя из маниакальной идеи «о ведущей роли рабочего класса». Но до сих пор федеральные органы по труду, по социальной защите маразматически цепляются за старое: у рабочих – профессии; у служащих, специалистов – специальности. И дело доходит до полного абсурда. Например, в кабине пассажирского авиалайнера вместе сидят и работают два пилота, бортмеханик, радист и штурман. Первые четверо – рабочие, штурман – служащий. На более современных машинах ИЛ-86,

ИЛ-96 вместо бортмеханика понадобился бортинженер – он тут же был переведен в разряд служащих, и так далее.

Вплоть до того, что если учитель работал не в школе, а допустим, в прогимназии, то пенсии он не получит – таких учреждений в чиновных реестрах не числится. Но спрашивается, кому какое дело, где человек работал и на какой должности? Если он участвовал в общественном производстве – материальном или духовном – получал зарплату, платил налоги – он имеет право на пенсию. Причем же здесь должность и «социальное положение»?!

Парадокс нашей страны, связанный с прошлыми тенденциями замедления экономического роста и застойными явлениями в обществе, может получить и уже начинает получать позитивное разрешение только на основе опережающих изменений в главной составляющей производительных сил – ускоренном развитии личности. Речь идет не просто о совершенствовании общеобразовательной, профессиональной подготовки, а именно о разностороннем развитии личности, обеспечивающем высокую степень трудовой активности, предприимчивости, мобильности и адаптивности к быстро меняющимся экономическим, производственным и социальным требованиям.

Итак, подводя итог, в логике гуманистического подхода, в противоположность логике технократизма, если мы говорим об идее опережающего образования, то она может быть сформулирована однозначно: **уровень образования участников производства должен опережать уровень развития самого производства.** Не образование должно обеспечивать производство, а наоборот – производство пытаться достигнуть уровня образования его участников.

Мы, работники образования, настолько привыкли, что образование всегда ориентировалось на потребности производства, что, часто даже не задумываясь, произносим: 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, работни-

ки 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, отупляющей, 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.

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 (к этому же выводу мы придем и с иных позиций – рассматривая проблемы непрерывного образования – см. соответствующий раздел).

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 добиваться 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. Тем более что для нынешних властей всех уровней ответственность ограничивается чаще всего лишь четырехлетним сроком пребывания их в должности.

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 на страну относится к **стратегии** развития страны. Ответственность самой системы образования перед страной гораздо выше, чем ответственность государства перед системой образования.

Реализация идеи опережающего образования может осуществляться, очевидно, в трех аспектах, выделенных по основанию отношений «образование – производство»: на уровнях: страны в целом; отдельного региона; отдельного человека, личности. И, соответственно, можно сформулировать три принципа опережающего образования: опережающего уровня образования населения, опережающей подготовки кадров в регионах, саморазвития личности.

Принцип опережающего уровня образования

Для того чтобы уровень образования населения опережал текущие потребности производства необходимо, очевидно, решить две проблемы.

Во-первых, необходимо значительно увеличить число учащихся старшего звена средней школы, численность студентов учреждений профессионального образования всех уровней: начального, среднего, высшего, а также контингенты обучаемых в рамках последипломного образования. Кроме того, необходимо повышать долю студентов, обучающихся на более высо-

ких ступенях иерархии профессиональных образовательных программ – этот процесс уже идет полным ходом естественным путем: профессиональные лица уже в массовом порядке вводят программы среднего профессионального образования, колледжи стремятся вводить программы неполного высшего образования. Но для решения этой первой проблемы в целом необходимо резко увеличить государственное финансирование образования. Наряду с государственным бюджетным финансированием образования следует искать дополнительные источники ассигнований (союзы предприятий, торгово-промышленные палаты, профессиональные союзы, различные фонды, спонсоров и т.д.), в том числе – за счет взимания платы за образовательные услуги с граждан. Это позволит, в частности, расширить сеть учебных заведений всех уровней и типов.

Однако само по себе даже многократное увеличение расходов на какую-либо отрасль еще не означает роста ее эффективности. Ярким примером может служить отечественное сельское хозяйство или черная металлургия в былые годы. Многомиллиардные «вливания» средств в них дали ничтожно малый результат. Аналогичная ситуация может возникнуть и в сфере образования. Если увеличение финансирования направить на инерционный вариант развития, то оно будет, скорее всего, бесполезно. Значительное увеличение расходов на образование будет оправданным, если оно послужит глубоким **качественным** позитивным изменениям образовательной системы.

Во-вторых, и это еще более важно, чем увеличение финансирования образования, необходимо решить проблему отсутствия у населения, в первую очередь – молодежи, стремления к образованию, мотивации учения, потребности в знаниях. Никаким увеличением финансирования, никакими указами потребность в образовании у населения не сформируешь. Для того чтобы поднять престиж образования, чтобы у всего населения возникла органическая потребность в нем, необходимы были коренные изменения экономических и социальных отношений в стране. Но они уже происходят!

В частности, введение рыночных отношений уже значительно повысило стремление к образованию и молодежи, и значительной части взрослого населения. И, очевидно, с дальнейшим развитием реформ в стране стремление населения к образованию будет расти. Именно этот фактор рано или поздно

(лучше, конечно, рано) **вынудит государство повернуться лицом к развитию образования.**

Между тем государство, судя по всему поворачиваться лицом к развитию народного образования пока не собирается. Действительно, приведем цитату из выступления С.В. Кириенко, тогда занимавшему должность Председателя Правительства РФ на V съезде Российского Союза ректоров (журнал «Высшее образование в России» № 3, 1998): «Мы не против существования того количества институтов, университетов, которые востребуются рынком... Если рынок востребует специалистов больше, чем способно профинансировать государство, то их можно и нужно готовить, но в условиях самостоятельного финансирования».

Эта короткая цитата говорит о многом. Она говорит о том, что как мы жили, в тоталитарном технократическом режиме, так и продолжаем жить. Поменялись лишь формулировки: раньше бы говорилось о востребованности специалистов производством, теперь о востребованности рынком. Но суть та же – Человек, его образовательные потребности тут не при чем.

Между тем, по мнению автора, на систему народного образования, да и на всю страну в целом надвигается **грозная опасность в виде 12-летней школы**. Причем, ситуация развивается в точности по сценарию известного во всем мире «эффекта агрессивного меньшинства», когда сравнительно небольшая группа людей, небольшое сообщество своим агрессивным поведением при пассивной позиции большинства навязывают свою волю всему обществу, всей стране. Эти явления происходят во всем мире: многочисленные движения «зеленых», движение феминисток в США и т.д. Дошло дело до российской системы народного образования.

Небольшая группа «специалистов», возглавляемая Минобразованием РФ активно навязывает стране 12-летнюю школу. Причем, ведут они себя так, как будто вопрос уже решен, и осталось только определить «детали»: 9 + 3 или 10 + 2. Не спросив при этом мнения ни школьников, ни родителей, ни вообще общества. Основные аргументы адептов 12-летки заключаются, во-первых, в том, что в связи с сокращением количества детей в школах в ближайшие годы, если не увеличить продолжительность обучения, придется уволить сотни тысяч учителей, они станут безработными. Во-вторых, в большинстве

стран мира полная средняя школа – 12 лет, поэтому мы должны быть «как все», чтобы наши аттестаты зрелости признавались за границей.

Но эти позиции не выдерживают никакой критики. Действительно, в условиях сокращения числа школьников куда гуманнее было бы сократить учителям нагрузку, не уменьшая при этом, а может быть, увеличивая им заработную плату, или уменьшить наполняемость классов, или и то и другое вместе.

Кроме того, сегодня в российской школе значительная часть учительского корпуса предпенсионного и пенсионного возраста. И в ближайшие годы, возможно, придется не сокращать учителей, а наоборот, принимать срочные меры по привлечению в школы молодежи.

Далее, по поводу «заграницы». Много ли наших выпускников полной средней школы, кроме детей правителей и «новых русских» едет сегодня учиться в заграничные университеты? Более того, России достаточно подписать Лиссабонскую (1997г.) совместную конвенцию ЮНЕСКО и Совета Европы. Любая страна, подписавшая эту конвенцию, признает любые документы о среднем образовании любой другой страны. В этом документе особо подчеркнуто, что разница в сроках и периодах обучения не может служить основанием для отказа в признании аттестата той или иной страны.

Тогда чем же вызвана столь бурная компания по введению 12-летки? Возможны два варианта. Вариант первый – сторонники 12-летки руководствуются узковедомственными интересами в ущерб интересам общественным, общегосударственным. Но это еще не худший вариант.

Невольно напрашивается мысль о другом, куда более страшном варианте. Как за рубежом, так и внутри России есть силы, заинтересованные в ее ослаблении, в превращении ее лишь в сырьевой придаток мировой экономики. Теперь предположим – в порядке гипотезы – что какая-то вполне «респектабельная» международная организация, допустим, к примеру, Всемирный банк выделяет небольшой кредит или спонсорскую помощь для «научного» обоснования и методического обеспечения перехода российской школы на 12-летний срок обучения. Вот тут-то за небольшие деньги в наших российских

нищенских условиях и разворачивается широкая компания агрессивного меньшинства за 12-летку.

Чем же грозит России 12-летка?

Введение 12-летней школы за счет увеличения сроков обучения соответственно сократит период активной трудовой деятельности людей и тем самым сократит трудовые ресурсы страны примерно на 3,5 %. Если еще недавно СССР занимал третье место в мире по численности населения (после Китая и Индии), то сейчас, после распада Союза и резкого ухудшения демографической ситуации в самой России ее население составляет менее 150 млн человек и в не столь отдаленной перспективе оно будет всего 120 млн чел. Кризис экономики вечно продолжаться не будет, промышленность и сельское хозяйство начинают возражаться. Остро понадобятся рабочие руки. Спрашивается, кому может быть выгодно сокращение экономического потенциала России?

В настоящее время многие дети школьного возраста не учатся. Увеличение продолжительности обучения, скорее всего эту цифру значительно увеличит. Значительная часть семей с большими экономическими трудностями выдерживает обучение своих детей в 11-летней (фактически 10-летней) школе. Увеличение сроков еще на 1 год будет означать, что еще меньшая доля населения России будет иметь аттестат зрелости и, соответственно, сможет продолжить дальнейшее образование. Опять же возникает вопрос – кому это может быть выгодно?

Так называемая «перегрузка» школьников, как уже говорилось, вызвана, с одной стороны, экономическими причинами – несовершенными механизмами оплаты труда учителей. С другой стороны, тем обстоятельством, что многие школьники потеряли интерес к учебе. С третьей стороны – стрессовые перегрузки в школе. Увеличение сроков обучения может привести к тому, что многие учащиеся станут просто покидать школу. Опять же – кому это выгодно?

Увеличение продолжительности обучения на 1 год будет означать, что выпускники полной средней школы сразу после ее окончания вступят в детородный возраст, не имея при этом профессиональной подготовки и в силу этого, являясь социально несамостоятельными. Учитывая нынешнее преимущественно ранние браки молодежи, скорее всего это приведет к

дополнительному ухудшению демографической ситуации в России. Кому это может быть выгодно?

Введение 12-летнего образования потребует согласования с Минобороны РФ об отсрочке юношей от призыва. Даже если вопрос об отсрочке будет решен – это будет удовлетворение интересов образовательного ведомства. Но не самой молодежи, которая пока еще идет служить в Вооруженные Силы, но хочет как можно быстрее освободиться от службы, чтобы потом свободно распоряжаться собой – учиться, жениться, строить свою трудовую карьеру и т.д.

Увеличение продолжительности обучения в средней школе потребует соответствующего увеличения продолжительности обучения в учреждениях начального и среднего профессионального образования – если в них сохранять общеобразовательную подготовку учащихся. Но обучение в профессиональных образовательных учреждениях стоит значительно дороже. Если же в профессиональных училищах, техникумах, лицеях и колледжах отказаться от общеобразовательной подготовки, то тем самым будет еще более понижен общий уровень образования населения страны – еще меньшая доля молодежи будет иметь полное среднее образование. Кому это может быть выгодно?

Экстенсивное расширение школьных программ, как показывает предшествующий опыт, никаких результатов не дает. Действительно, ряд лет назад была введена 11-летняя школа (де юро). Де факто – она осталась десятилетней – более половины детей – до 70% начальную школу осваивает за 3 года вместо прежних 4. Но это не дало никакой прибавки к уровню образовательной подготовки школьников. Между тем адепты 12-летки настаивают на том, чтобы 3-летнюю начальную школу совсем прикрыть и ввести обязательную 4-летку. Но сколько автор не говорил с учителями начальных классов, все они в один голос говорят, что 3-летняя начальная школа – оптимальный вариант. Четвертый год – лишь искусственное растягивание сроков.

Введение 12-летнего обучения в школах создает для самих школ, особенно для школ-интернатов и т.п. массу проблем с половыми отношениями молодежи.

Ориентация на западные стандарты школьного образования для России в настоящий момент вряд ли приемлема. Во-первых, мы имеем пример американской 12-летней школы,

плодящей массовую неграмотность населения США. Между прочим, нелишним будет напомнить что, когда в 1957 г. в СССР был запущен первый в мире искусственный спутник Земли, американцы всполошились и в срочном порядке пытались заимствовать достижения советской школы. Но в СССР школа тогда была 10-летней, а в США уже тогда – 12-летней. Во-вторых, следует иметь ввиду иной национальный менталитет россиян и иные национальные традиции. На Западе, в частности, в странах с протестантскими традициями ребенка в школе держат 12 лет потому, что по окончании школы юноша, девушка просто обязаны уйти из семьи родителей и дальше полностью обеспечивать себя сами. У нас же полная противоположность всего уклада жизни.

Подводя итог сказанному, введение 12-летней школы не только нецелесообразно, невыгодно для страны, но может еще вызвать и дополнительную социальную и экономическую напряженность в обществе. Опять же возникает вопрос – кому это может быть выгодно?

В то же время нельзя не признать, что Россия все больше отстает от других стран по уровню образованности населения, (но не по качеству образования!). Но поднимать этот уровень, наверное, следует совсем другими путями:

- возродить школьный всеобуч. Сейчас многие директора школ буквально выбрасывают на улицу неугодных им детей (или детей неугодных родителей);

- вернуться к утерянному всеобщему полному среднему образованию в рамках 10-летней полной средней школы – именно 10-летней – именно она является традиционной российской школой и ничем себя не опорочила, а 11-летка оказалась просто блефом;

- вернуть, а может быть расширить, утерянные контингенты приема учащихся в учреждениях начального и среднего профессионального образования; увеличить прием студентов в государственные высшие учебные заведения.

Принцип опережающей подготовки кадров в регионах

Этот принцип относится ко всей сфере образования. Дело в том, что как стране в целом, так и всем регионам необ-

ходимы, во-первых, управленцы. Умные, порядочные, ответственные управленцы, которые могут предвидеть все возможные последствия принимаемых ими решений. Таких управленцев в России пока практически нет – достаточно сослаться на наше законодательство – как федеральное, так и региональное. Законов приняли много, но все они запутаны, чаще всего не продуманы, противоречат друг другу, и сами авторы этих законов тут же признают, что они плохие и надо готовить новые варианты.

Руководителем может стать далеко не каждый человек – как показывают специальные исследования – менее 10%. Для этого нужны определенные природные задатки. Но, кроме того, способности руководить надо у таких людей целенаправленно формировать с юных лет. Поэтому перед региональными системами общеобразовательной школы стоит задача выявлять детей, имеющих задатки стать будущими лидерами и собирать их либо в элитарные (в хорошем смысле слова – см. выше) школы с жестокой системой обучения и воспитания по типу английских элитарных школ, или по типу наших кадетских корпусов и т.д., либо в учреждениях дополнительного образования.

Во-вторых, регионам остро нужны будущие предприниматели, но не так называемые «новые русские», не расхитители государственной собственности, а предприниматели в настоящем, хорошем смысле этого слова. Как показывает мировой опыт, анализ научной литературы, управленцы и предприниматели – это не одно и то же. Если от управленца требуются качества лидера и высокий уровень общего и профессионального образования, то предприниматель – это совсем другое. Природными задатками к предпринимательству обладают всего 1–1,5% людей. Предприниматель – это тот, кто способен, разумно рискуя, соединить в единое целое людские, финансовые, материальные, технические и технологические ресурсы для производства и реализации на рынке каких-либо товаров или услуг. И предпринимательские качества тоже надо формировать со школьных лет – вспомним, хотя бы, «Финансиста» Т. Драйзера. Для этого создаются так называемые «бизнес-инкубаторы» для детей и юношества (Волгоградская область и другие регионы). Могут быть и другие самые разнообразные формы.

Это то, что касается общеобразовательной школы, которая нацелена на более отдаленные перспективы.

Что же касается профессиональной школы, то в рамках поставленной проблемы о том, что не производство должно диктовать свои условия системе образования, а наоборот, система образования должна выдвигать условия производству, правомерно поставить вопрос – а может ли система образования, в частности, могут ли профессиональные образовательные учреждения с опережением от текущих потребностей производства развивать свои регионы – их экономическую, социальную и культурную сферы?

Да, утверждает автор. **Может. Образование может быть мощным средством развития регионов.** И это уже происходит.

Во-первых, передовые профессиональные учебные заведения всех уровней – училища, лицеи, техникумы, колледжи и ВУЗы еще несколько 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: банковских служащих, бухгалтеров, юристов, операторов ПЭВМ и программистов, референтов, переводчиков, 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 сегодня преимущественное развитие. Естественно, такое «самоуправство» руководителей этих учебных заведений вызывало резкое противодействие администраций всех уровней и ведомств: как так? Предприятия им не заказывают, а они обучают?! Но многие учебные заведения это противодействие преодолели и сделали тем самым крупный прогрессивный шаг, показав, что образование может работать на опережение.

Особенно актуальна такого рода деятельность профессиональных учебных заведений для городов и поселков с монопрофильной (монопроизводственной) экономикой, когда в населенном пункте есть, например, 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 посте-

пенное 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 обученных или переподготовленных из числа взрослого населения новым профессиям?

Во-вторых, это иной аспект, свойственный, пожалуй, только для России: некоторые профессиональные образовательные учреждения стали сами создавать рабочие места для своих выпускников. Так например, в городе нефтяников Лангепасе Тюменской области – типичном небольшом городе с монопроизводственной экономикой в профессиональном лицее – центре непрерывного образования его директором Г.К. Кучинской был организован так называемый профадапционный центр, а по сути дела – производственное предприятие в составе учебного заведения, включающее столярный, механический, швейный и другие производственные цехи, где работают выпускники лицея по профессиям, которых раньше в городе не было! Предполагается, что в дальнейшем, накопив опыт работы в этом профессиональном центре, выпускники сами начнут создавать свои новые предприятия, формируя многопрофильную и многоукладную экономику города.

Другой пример – агролицей в поселке Красный Чикой Читинской области. Поселок – центр сельского района. В районе разом стали рушиться все государственные структуры (а иных никогда и не было). Директор лицея Н.С. Бородин взял в состав своего учебного заведения, межрайонную агрохимлабораторию, сортоиспытательную станцию, крупный столярный цех, цех биотехнологий, свиноферму, пахотные земли, поселковую баню, гостиницу и еще многое другое, перевел их на самоокупаемость и трудоустраивает туда своих выпускников. Таким образом, образовательное учреждение не только сохранило, но и развивает районные производственные структуры, которые без него неминуемо бы погибли.

Как видим, образование может даже непосредственно, напрямую развивать экономику, производство. К сожалению, так происходит не везде. К примеру, в одной из республик – субъектов Федерации (не будем называть, в какой) с многомиллионным населением и высокоразвитой промышленно-

стью во всех учреждениях начального профессионального образования обучение ведется всего по 35 профессиям, что было крайне мало даже в застойные годы! Что ж, Россия удивительно многолика!

По каким профилям специальностей следует осуществлять профессиональное образование в регионах, чтобы обеспечить их опережающее развитие? Конечно, в условиях климатического, географического, экономического, этнического, демографического и т.д. многообразия регионов России в каждом будет своя специфика. Но общие тенденции прогнозировать можно.

В первую очередь, структурные изменения производства будут заключаться в преимущественном развитии сферы малого бизнеса и малых предприятий. Все больший отток рабочей силы будет происходить из промышленности и сельского хозяйства в строительство, в инфраструктуру (транспорт, связь), сферу обслуживания, социальную сферу, в культуру и т.д.

Причем, логика возрождения экономики после кризисов, очевидно, общая для всех стран – сначала развивается торговля, затем сфера обслуживания и инфраструктура, затем легкая и пищевая промышленность, а лишь затем машиностроение, тяжелая промышленность.

В связи с этим, в частности, перераспределение рабочей силы в отраслях народного хозяйства касается не только профессионального образования молодежи, но и профессиональной переподготовки взрослого населения, которую также необходимо осуществлять заблаговременно, не дожидаясь, когда крупный оборонный завод, текстильная фабрика или угольная шахта останутся совсем – профессиональные образовательные учреждения вместе со службами занятости могут содействовать предприятиям и организациям в проведении опережающего профессионального обучения высвобождаемых работников в целях их последующего трудоустройства на вакантные и новые рабочие места. Кроме того, очевидно, все больше в разнообразную посильную трудовую деятельность будут вовлекаться пенсионеры – ни одна страна мира пока не может позволить себе роскошь социального обеспечения пенсионеров с 55–60 лет, а пока у нас во многих регионах и для многих профессий этот возраст и того ниже. Во всем мире пенсионный возраст – 65 лет (для женщин в ряде стран – 63 года).

К перспективным видам профессиональных деятельностей, в которых в ближайшее время будут потребности, можно отнести, очевидно, торговлю, архитектуру, банковское и страховое дело, аудит, разработку программного обеспечения, средства массовой информации, в учреждениях здравоохранения, социального обеспечения, ресторанах и гостиницах, выставочное дело, искусство, развлечения, туризм, путешествия, досуг, спорт, отдых, лизинг (сдача в аренду оборудования и т.п.), рекламу, работу в фирмах по трудоустройству, по внешнеэкономическим связям, право, строительство (в том числе дорожное), охрану окружающей среды, оздоровление жилья, городское хозяйство, ремесленные предприятия, свободные профессии (в том числе самозанятость) и т.д.

Но профессиональная подготовка в рыночной экономике должна стать совершенно иной по качеству. Так, например, сейчас во многих регионах широко развернулось индивидуальное строительство, которое осуществляют, как правило, малые строительные фирмы. Этим фирмам строители требуются, но выпускников строительных профтехучилищ и техникумов они не берут из-за низкого качества выполняемых ими работ, которое не удовлетворяет заказчиков.

Многие регионы России – Урал, Сибирь, Дальний Восток, Крайний Север и т.д. представляют огромный интерес для иностранного туризма, горнолыжного и другого спорта, охоты, спортивного рыболовства и т.д. Но эту сферу – гостиницы, рестораны и т.п. необходимо поставить на уровень мировых стандартов. А кто бывал за границей, тот представляет разницу между, допустим, немецкой гостиницей и нашими рассадниками хамства и тараканов.

Большие перспективы имеет подготовка владельцев и арендаторов малых предприятий: магазинов, кафе и ресторанов, булочных-пекарен, авторемонтных мастерских, прачечных, ателье, парикмахерских, сельскохозяйственных ферм (там, где фермерство будет развиваться), теннисных кортов, яхт-клубов, малых предприятий многих других профилей.

Задача профессиональной подготовки этих контингентов отнюдь не простая. Владелец малого или даже микропредприятия должен быть и руководителем, и бухгалтером, и снабженцем, и водителем автомобиля, и рабочим всех необходимых профессий. Он должен знать, как зарегистрировать предпри-

ятие, как открыть счет в банке, как вести бухгалтерский учет, как платить налоги, как оформить сделки, как отстаивать свои интересы в арбитраже и т.п.

Такой специалист должен в совершенстве владеть несколькими рабочими профессиями – как технологическими, так и вспомогательными, ремонтными. Ему нужны знания обо всей необходимой для малого предприятия технике, всех ее видах, имеющихся на рынке, и т.д. Кроме того, владелец малого предприятия должен знать все требования, предъявляемые Госгортехнадзором, пожарной и санитарной инспекциями, и многое другое.

Кстати, создание малых предприятий за рубежом – это традиционный путь трудоустройства безработных с высшим образованием – служба занятости его обучает и предоставляет безвозмездную субсидию в сумме двухлетнего пособия по безработице. Ведь, как правило, больше вакантных рабочих мест бывает на рабочих должностях, на которые люди с высшим образованием обычно не идут, а на такое совмещение физического и умственного труда идут охотно.

Весьма актуальна уже подготовка еще одной категории – работников жилищно-коммунального хозяйства. Наши многочисленные ЖЭКи, ДЭЗы и прочие «домоуправления» давным-давно превратились в рассадник люмпенов – вечно пьяных дворников, слесарей-сантехников, электромонтеров, техников-смотрителей и т.п., которые работать не умеют, не хотят и просто не приучены. Они способны только вымогать деньги у жильцов. Но сейчас жилищно-коммунальное хозяйство начинает переходить (переводится) на подрядную систему.

В странах Европы есть очень престижная и высокооплачиваемая профессия, которая называется «консьерж», или смотритель дома (управляющий домовладением). Этим профессиям обучают в муниципальных школах или колледжах в течение 4–5 лет. Здесь дается среднее образование, знание иностранных языков, профессиональная подготовка в таких областях как электротехника, слесарное и столярное дело, сантехника, ремонт бытовых приборов, оказание первой медицинской помощи, малярные и штукатурные работы и др. Столь серьезная профессиональная подготовка делает такого смотрителя необходимым для каждой семьи, проживающей в доме или ряде домов. Как правило, его работа организуется на подряде, оп-

лачиваемом муниципалитетом или владельцем дома, а дополнительные услуги оплачивают жильцы. Здесь все просто и ясно – за чистоту и порядок отвечает один человек. Ему много платят, но с него и спрашивают. Наверное, введение такой организации труда в нашем жилищно-коммунальном хозяйстве произвело бы революцию. А подготовить смотрителей зданий можно в профучилищах, техникумах, лицеях и колледжах.

В ближайшей перспективе можно ожидать стремительного развития страхового дела в стране – ведь Россия по уровню его развития занимает сороковое место в мире. А для страхового дела также понадобятся специалисты всех уровней – от управляющих страховыми компаниями до страховых агентов.

И так далее. Перспектив для активного влияния системы образования на опережающее развитие профессионально-квалификационной структуры населения регионов и через нее на опережающее их социально-экономическое развитие много.

В самое последнее время система образования, в первую очередь учреждения начального профессионального образования, столкнулись с новым противоречием. Наконец-то многие промышленные предприятия, в частности машиностроительные, после почти десяти лет простоя начали работать. Сразу возникла проблема квалифицированных кадров. Ведь за годы простоя предприятий профессиональные учебные заведения подготовку по инструментальным профессиям и специальностям практически не вели – «не было потребности». Но за эти же годы значительная часть кадрового состава предприятий состарилась и ушла на пенсию. Предприятия просят у профессиональных училищ, лицеев, техникумов и колледжей: «Дайте нам токарей, фрезеровщиков, слесарей и т.д.» Но предприятия просят дать специалистов срочно и, кроме того, по старинке, профессионалов узкого профиля.

В то же время профессиональные учебные заведения уже давно перешли на подготовку специалистов широкого профиля: наличие профессии широкого профиля является, в том числе, средством социальной защиты человека – сегодня какому-либо предприятию токари нужны, а завтра уже не нужны – узкому специалисту надо учиться заново. А, кроме того, минимальный срок обучения (в профессиональном училище со средним образованием) – 3 года.

Поэтому, возможно, учебным заведениям, чтобы пойти на встречу предприятиям, есть смысл как временную меру попробовать немецкую модель профессионального обучения – так называемую дуальную систему: общеобразовательная подготовка и изучение специальных теоретических предметов осуществляется в учебном заведении, а практическое (производственное) обучение – непосредственно на рабочем месте в процессе работы на предприятии. Или же английские варианты профессионального обучения в колледже без отрыва от работы: три дня в неделю студент учится, три дня работает – а в это время его коллега – «сменщик» заменяет его на работе в дни учебы первого и, соответственно, в оставшиеся три дня – на учебе. В английских колледжах практикуется еще такое аналогичное чередование, только с периодами в 3 недели. Могут быть и другие варианты.

В целом же сложившийся сегодня дефицит промышленных профессий оказался следствием просчетом и планово-экономических органов управления государством, и самой системы образования. Сегодня срочно потребовались рабочие, завтра потребуются инженеры, а подготовка инженеров в ВУЗах сейчас пока крайне малочисленна.

Таким образом, система образования в целом «не срывает» на опережение.

Но автор считает необходимым **категорически возразить** по поводу широко распространенного ныне тезиса о том, что **региональный рынок труда определяет, формирует региональный рынок образовательных услуг**. Дело в том, что рынок труда, во-первых, сиюминутен, он динамично изменяется и будет изменяться всегда. Кроме того, рынок труда – категория экономическая. Рынок же образовательных услуг, конечно, учитывая в определенной мере текущие требования рынка труда, должен работать на перспективу, «на опережение». Кроме того, если рынок труда, как уже говорилось, категория экономическая, то рынок образовательных услуг – категория не только и, возможно, не столько экономическая, но и социальная, и культурная и в том числе – педагогическая.

Сегодня, например, можно нередко слышать сетования, особенно со стороны работников органов управления образованием, администрации регионов – зачем столько девушек поступает в юридические, экономические, педагогические ВУЗы,

особенно в негосударственные (там их подавляющее большинство). Ведь столько юристов, экономистов, учителей не требуется, да и большинство из них и не собирается работать по будущей специальности, а, выйдя замуж будут воспитывать детей, обслуживать семью.

Но это опять все тот же технократический подход – стремление прикрепить человека к рабочему месту.

Но в логике гуманитарного подхода, о котором мы все время говорим, но ничего не делаем для его реализации, совершенно очевидно, что высокообразованная мать воспитывает впоследствии высокообразованных детей, необразованная мать воспитает лишь люмпена, маргинала. Здесь уместно привести такую притчу. Молодой человек спрашивает у профессора: «что надо сделать, чтобы стать настоящим интеллигентом?» Профессор отвечает: «Надо окончить три университета». Молодой человек: «Так просто?!» Профессор: «Нет, вовсе не просто. Один университет должен закончить ваш дедушка, второй – ваш отец, а третий – вы сами».

Принцип саморазвития личности

На каждой ступени образования необходимо так перестраивать образовательный процесс, чтобы у учащихся, студентов не только формировались конкретные знания и умения, но и развивались определенные качества личности, которые позволят им в процессе дальнейшей жизни достаточно быстро осваивать любое новое содержание деятельности, а в случае необходимости – и новые профессии, т.е. образование должно закладывать основу для дальнейшего саморазвития личности человека.

Что это за качества личности и как их сформировать? Этому будет посвящена оставшаяся часть данного раздела.

Речь идет о таких компонентах образования, которые будут инвариантны для любой деятельности, т.е. полезны выпускнику при изучении любого дела, любого нового производства, в том числе и при возможной перемене профессии. Причем, необходимо рассматривать все компоненты будущей деятельности человека: технико-технологические, нравственно-эстетические, общественно-политические.

Здесь мы неизбежно должны будем в значительной мере повторить те мысли, которые высказывались в разделе о гуманизации образования, в частности при изложении принципов фундаментализации и деятельностной направленности. Но подойдем к этому с других позиций.

Как известно, личность включает в себя интеллектуальную, волевую, эмоциональную и сенсорно-двигательную сферы*. Поэтому инвариантные компоненты образования мы будем рассматривать в этих аспектах.

Интеллектуальная сфера. Если задаться вопросом, какие знания устаревают медленнее всего и могут быть применены в любой профессиональной деятельности, ответ будет один – общеобразовательные знания. Именно общеобразовательная подготовка, как естественно-научная, так и гуманитарная, дают человеку наиболее широкий кругозор, обеспечивают возможность активной деятельности в любой области, в том числе и при перемене профессии. Именно поэтому, например, Япония, достигшая самого высокого в мире уровня технологии производства, первоочередное внимание уделяет общему, а не профессиональному образованию молодежи.

Далее, в перспективе необходимо формирование знаний по общенаучным, общетеоретическим основам технологии как науки о способах производства вообще. Эта область научного знания еще не сформирована, но имеет очень большие перспективы. В какой-то мере инвариантными, но внутри только одной отрасли или группы отраслей будут знания по общепрофессиональным предметам, допустим, материаловедение, технология машиностроения и т.д. Поэтому всемерное усиление общеобразовательной и общепрофессиональной подготовки учащихся, студентов является одним из важных аспектов реализации идей опережающего образования.

В то же время общеобразовательные и общепрофессиональные знания сами по себе мало что дадут, если у обучаемых не сформированы способности применять теоретические знания в практической деятельности. Дело в том, что процесс применения теоретических знаний в практической деятельности нельзя рассматривать как это обычно делается, однолинейно – как применение какого-либо одного закона или принципа при

* Сенсорика – чувствительность, т.е. все то, что связано с физиологией органов чувств.

решении практической задачи (на что были, в основном, ориентированы все предшествующие методические разработки), а как сложный процесс активного познания студентом объекта и условий деятельности, ориентировки, разнообразных оценок, «поворачивания» объекта в плоскость собственной деятельности, соотнесения имеющихся знаний с наличной ситуацией в разных уровнях: как активный поиск – какие условия должны быть учтены, какие понятия, принципы и законы из разных областей знаний необходимо использовать.

Повышение возможностей целенаправленного обучения данным процессом возможно за счет использования в обучении специальных методических приемов, непосредственно способствующих активному применению знаний в практической деятельности. Речь идет о разнообразных аналогиях, применении наряду с учебной и справочной литературой приемов переформулирования практических задач; о решении вспомогательных задач, самостоятельном анализе учащимися и студентами ранее неизвестных им объектов, как письменное. Так и устное обоснование своих действий и коллективное обсуждение причин ошибок и т.д. Причем реализовать эти возможности следует с обучаемых всех возрастов, в процессе изучения практически всех предметов как в общеобразовательной, так и в профессиональной школе.

Таким образом, формирование у учащихся и студентов способностей к активному применению теоретических знаний в практической деятельности – второй аспект реализации задач опережающего образования в отношении интеллектуальной сферы личности обучаемых. Подробно эти вопросы рассмотрены в другой книге автора («Процесс и методы формирования трудовых умений». М., 1986).

Третий аспект – это развитие у учащихся и студентов устойчивого познавательного интереса и познавательных умений. Эти вопросы были нами рассмотрены выше в главе о гуманизации образования.

Волевая и эмоциональная сферы. Это значительно менее разработанная область педагогики. Однако сюда можно отнести все то, что говорилось выше о воспитании самосознания личности, об овладении тактикой и стратегией деятельности, о творческом развитии обучаемых и т.д. Но в целом это – огромное поле малоисследованных проблем педагогики.

Сенсорно-двигательная сфера. Этот аспект относится, в основном, к трудовому обучению в школе и практическому (производственному) обучению в профессиональных учебных заведениях в части формирования трудовых навыков учащихся и студентов. Успешность формирования у них многих навыков зависит от развития таких качеств личности, как точность зрительного и кинестетического анализа положения рук, других частей тела и инструмента в пространстве; точность анализа прилагаемых к чему-либо усилий; развитие способностей коррекции движений в процессе их выполнения, развитие глазомера и ощущения временных интервалов (так называемое «чувство времени»), слухового восприятия и т.д. Овладение совокупностью этих компонентов можно выразить общим понятием **сенсомоторная культура**.

Сенсомоторная культура предполагает нечто большее, чем обычный перенос навыков. Перенос – это более быстрое формирование какого-либо конкретного навыка при наличии у обучаемого другого определенного навыка. Сенсомоторная культура является общей основой для более быстрого формирования многих навыков. Известно, например, что высококвалифицированные рабочие, деятельность которых связана с ручным или механизированным трудом, как правило, легко овладевают новыми профессиями и могут без длительной подготовки достаточно успешно выполнять работу, которой раньше им не приходилось заниматься. Например, хороший слесарь при необходимости может выполнять токарные, столярные и многие другие работы. Про таких людей говорят, что у них «хорошие руки», что они «рукастые». Эта «рукастость» и определяется уровнем развития сенсомоторной культуры. Сенсомоторное развитие необходимо в трудовой деятельности очень широкого спектра профессий. Оно также необходимо в быту, спорте и т.д.

Целенаправленно развивать у учащихся, студентов сенсомоторную культуру можно посредством подбора объектов труда, проведения специальных упражнений по развитию различных компонентов сенсомоторной культуры с применением приборов и приспособлений, позволяющих сопоставлять чувственные оценки с объективными значениями пространственных, временных и других параметров, применением самостоятельного планирования учащимися, студентами затрат вре-

мени, нормирования их труда и т.д. Исследования показали, что целенаправленное развитие сенсомоторной культуры при сравнительно небольших затратах учебного времени позволяет ускорить в дальнейшем формирование различных навыков в 1,3–1,7 раза.

Из сказанного можно сделать вывод о том, что современной педагогикой накоплен достаточно большой арсенал средств для реализации принципа саморазвития. Нужно комплексно использовать его.

В целом же идея опережающего образования становится ключевой для развития страны, для ее экономики, социальной сферы, для ее будущего процветания.

Следующая, последняя глава посвящена раскрытию последней идеи развития системы народного образования – идеи непрерывного образования.

ИДЕЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Самое главное
чтоб было нарисовано
здание*

славное

В. Маяковский

Эта глава посвящена собственно проблемам внутренней перестройки системы народного образования (рефлексия проблем образования на себя).

Среди прогрессивных идей человечества существенное место занимает сегодня идея непрерывного образования. Ее главный смысл – постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни. Это влечет за собой и процветание всего общества.

В предшествующие периоды истории относительно медленная эволюция развития человека, общества, общественного производства обуславливала относительное постоянство структуры и содержания образования. Имел место тип «конечного» образования, при котором полученные человеком знания и умения сохраняли свою ценность на протяжении всей его жизни – «образование на всю жизнь».

Порожденная научно-технической революцией стремительная гуманитаризация общества, социальный прогресс, темпы обновления техники и технологии, форм организации труда стали значительно превосходить темпы смены поколений людей. В условиях «конечного» образования во всем мире обострились проблемы функциональной неграмотности, квалификационной безработицы, в мире возник дефицит политических, экономических, правовых, социально-психологических, экономических и других знаний.

Динамизм современной цивилизации, наращивание ее культурного слоя, усиление роли личности в обществе и про-

изводстве, рост ее потребностей, гуманизация и демократизация общества, интеллектуализация труда, быстрая смена техники и технологии предполагают замену формулы «образование на всю жизнь» на формулу «образование через всю жизнь».

Характерно, что понятие «непрерывное образование» впервые прозвучала в 1972 году, т.е. практически одновременно с зарождением рыночной экономики. Именно рыночная экономика в силу чрезвычайной подвижности своей конъюнктуры вынуждает людей постоянно учиться и переучиваться – и в случае перемены работы или профессии, и в случае, когда человек остается на своем рабочем месте длительное время – к этому его вынуждают постоянные поиски возможностей производства новых товаров или услуг, повышения их качества, удешевления технологий в условиях острой конкуренции.

Сегодня десятки стран мира ищут и реализуют свои модели непрерывного образования. Во многих странах резко выросла сеть учебных заведений всех типов, а число взрослых, обучающихся в различных формах образования, превысило число школьников и студентов. Также актуальна проблема непрерывного образования и в нашей стране.

Во многих публикациях, посвященных непрерывному образованию, просматривается довольно опасный упрощенный подход к решению этой проблемы, который условно можно назвать «надстроечным». Суть его заключается в предложениях дополнить, надстроить существующую сеть учебных заведений всех типов – от детского сада до вуза, аспирантуры и докторантуры – различного рода институтами, курсами повышения квалификации взрослых. Тогда, якобы, все занятое население будет иметь возможность всю жизнь учиться, повышать свою квалификацию.

В рамках такого «надстроечного» подхода довольно широко к тому же распространены мнения, отражающие ведомственное мышление, когда на первое место выдвигается высшая школа в силу того, что только она и способна обеспечить подготовку специалистов в соответствии с последним словом науки, а также осуществлять их переподготовку и повышение квалификации. Эти специалисты, якобы, смогут обеспечить стране научно-технический и социальный прогресс. Это позиция элитарности в образовании, о котором мы уже говорили,

неверна. Ведь «скорость флота определяется скоростью самого медленного корабля».

Страна сможет пойти по пути прогресса и процветания только если все ее население будет достаточно образованным, если каждый без исключения человек получит возможности для достойного саморазвития, раскрытия своих задатков и способностей. Именно поэтому настало время для реализации максимально широкого подхода, опирающегося на представление о непрерывном образовании как самом широком социальном процессе, требующем коренной перестройки всех звеньев народного образования. Необходимо переосмысление целей и функций образования как системы, задач ее отдельных ступеней. Нужно пересмотреть традиционное представление о человеческой, социальной, экономической и культурной сущности образования, его месте и роли как социального института в жизни каждого человека и общества в целом.

Обучение взрослых – это лишь вершина «айсберга», основание которого уходит в раннее детство. В непрерывном образовании человека в течение всей жизни дошкольные учреждения, общеобразовательная школа призвана играть роль базового звена. Именно она должна дать каждому человеку общественно необходимый уровень знаний, приобщить к богатствам отечественной и мировой культуры.

Переход к непрерывному образованию должен преодолеть ориентацию традиционных образовательных процессов на поверхностную «энциклопедичность» содержания, перегруженность фактологическим материалом, не связанным с запросами учащихся или нуждами общества. Предстоит переориентировать учебно-воспитательный процесс с воспроизводства только образцов прошлого опыта человечества на освоение способов преобразования действительности, овладение средствами и методами самообразования, умением учиться.

Школьное образование должно быть обращено к будущему, к тем проблемным ситуациям, разрешение которых предполагает использование научных знаний в качестве средства практической деятельности.

Аналогично – профессиональные учебные заведения всех уровней должны быть переориентированы – от обучения студентов каким-либо конкретным профессиям «на всю жизнь» к предоставлению им широкого базового «конвертируемого»

профессионального образования. Подробнее эти вопросы, в частности, мы рассматривали в других разделах (проблемы гуманизации, опережающего образования).

Здесь важно другое: сокращая прием молодежи в образовательные учреждения, якобы из-за отсутствия сегодня потребности экономики в образованных специалистах, государство лишает соответствующую часть молодежи базового образования и тем самым, сознавая это или нет, плодит будущую армию безработных, поскольку в рыночной экономике безработные, как мы уже говорили, – это в подавляющем большинстве люди, не имеющие систематического образования.

Еще до сих пор действует прежний стереотип – профессиональные учебные заведения, обеспечивая конкретные потребности конкретных предприятий в кадрах рабочих и специалистов, не только гарантировали выпускникам трудоустройство по полученной специальности, но и заставляли их отрабатывать определенный срок по месту распределения.

Сегодня уже совершенно ясно, что в логике идеи непрерывного образования функции стационарных учебных заведений в отношении молодежи должны быть другими – обеспечение каждому юноше и каждой девушке возможностей общего и профессионального развития и социальной защищенности, необходимых им на всю дальнейшую жизнь в виде базового общего и профессионального образования. Соответственно эти функции должны обеспечиваться не под конкретные потребности конкретных предприятий, как раньше, но обеспечиваться всем обществом, государством, независимо от того, где конкретно потом будет работать выпускник. Поэтому, хотим мы того или нет, профессиональные образовательные учреждения уже отошли от обязательного трудоустройства выпускников и стали выдавать им так называемые «свободные дипломы». И это скорее надо рассматривать как благо, как завоевание демократии в раскрепощении человека, чем недостаток.

В дальнейшем, в условиях рынка, можно ожидать резкого увеличения потребностей экономики в выпускниках профессиональных учебных заведений. В переходный период, когда многие профессиональные образовательные учреждения находятся в кризисном состоянии, задача государства, думается, заключается в том, чтобы не снижать объемы приема и выпуска молодежи. Но сразу возникает вопрос: можно ли обучать

молодежь, если неизвестно, по каким специальностям она будет потом работать? Можно, если заранее спрогнозировать потребность рыночной экономики в тех или иных профессиях. Такой прогноз вполне реален. Это задача органов по труду, служб занятости и маркетинговых служб самих профессиональных образовательных учреждений и органов управления образованием.

Построение **системы непрерывного образования** – проблема чрезвычайно сложная. Причем настолько новая, что эти сложности мы только-только начинаем осознавать, сталкиваясь с ситуацией как раз по К. Пруткову: «Многие вещи нам непонятны не потому, что наши понятия слабы; но потому, что сии вещи не входят в круг наших понятий».

В том числе создание системы непрерывного образования потребует в перспективе коренной перестройки всего содержания образования, начиная с детского сада, переналадки организационных основ образования и т.д. Сегодня мы находимся в самом начале этого пути. И на этом этапе основными противоречиями, очевидно, являются противоречия, обусловленные корпоративностью, ведомственной разобщенностью образовательных структур, их замкнутостью и самоизоляцией во многих аспектах их деятельности: содержательном, организационном, кадровом и т.д.

Рассмотрим текущие первоочередные проблемы построения системы непрерывного образования. Прежде всего рассмотрим содержание понятия «непрерывное образование». Понятие непрерывности образования можно отнести к трем объектам (субъектам):

– **к личности**. В этом случае оно означает, что человек учится постоянно, без относительно длительных перерывов. Причем, учится либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием. Возможны три вектора движения человека в образовательном пространстве: во-первых, человек может, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне, оставаясь, допустим, слесарем, медсестрой или инженером, совершенствовать свою профессиональную квалификацию, свое профессиональное мастерство (условно назовем «вектор движения вперед»). Во-вторых, человек может подниматься по ступеням и уровням образования – «вектор движения вверх». При этом человек может последователь-

но восходить по ступеням и уровням образования, либо какие-то уровни и ступени пропускать. Например, студент может последовательно получить начальное, среднее и высшее профессиональное образование либо сразу после школы приступить к программе высшего образования. В-третьих, непрерывность образования также подразумевает возможность не только продолжения, но и смены профиля образования, т.е. возможность образовательного маневра на разных этапах жизненного пути, исходя из потребностей и возможностей личности и социально-экономических условий в обществе (например, поменять специальность) – «вектор движения по горизонтали, в бок»;

– **к образовательным процессам** (образовательным программам). Непрерывность в образовательном процессе выступает как характеристика включенности личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития. Она же характеризует преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому;

– **к организационной структуре образования**. Непрерывность в данном случае характеризует такую номенклатуру сети образовательных учреждений и их взаимосвязь, которая создает пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и в каждом отдельном регионе, так и у каждого человека.

Таким образом, непрерывность образования обеспечивать возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создания для нее оптимальных условий для такого движения. Образно говоря, чтобы человек мог уверенно идти пусть по трудным, но ровным дорогам, а не пробираться через джунгли или карабкаться по лестнице с выбитыми ступенями.

Системообразующим фактором непрерывного образования выступает, очевидно, его целостность, т.е. не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех образовательных подсистем и процессов.

В Законе Российской Федерации об образовании система образования трактуется как совокупность взаимодействующих

щих: 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 непрерывного образования, который означает **приоритетность построения содержания непрерывного образования перед его организационными формами**.

Возможны два направления анализа построения системы непрерывного образования. Первое – это рассмотрение существующих структур народного образования и определение возможностей их реорганизации и создания новых структур. Второе – это рассмотрение непрерывного образования как системы образовательных процессов (образовательных программ), направленных на обеспечение становления и дальнейшего развития личности человека в соответствии с ее потребностями и социально-экономическими требованиями.

Представляется продуктивным сочетание этих направлений. Причем, очевидно, приоритетным должно быть **рассмотрение непрерывного образования с содержательной стороны как системы образовательных процессов – образовательных программ, а затем уже обеспечение этих процессов необходимыми организационными и образовательными структурами**.

В связи с этим, переходя к изложению принципов развития непрерывного образования, мы должны будем их разделить по основанию пары категорий диалектики «содержание – форма». Причем, содержательный аспект, в свою очередь, делится на два: состав подсистемы «содержание» и ее структурные связи.

Можно выделить четыре принципа построения состава «содержания». Первый принцип – принцип **базового образования** детей и юношества как основы для продолжения молодым человеком дальнейшего образования и три принципа, соответствующих разным векторам движения человека в образовательном пространстве (см. выше): **принцип многоуровневости, принцип дополненности, принцип маневренности**.

Принцип базового образования

Для того, чтобы продолжить образование, свободно двигаться в дальнейшем в образовательном пространстве ребенок, подросток должен получить определенную образовательную стартовую основу, базу. В чем же должна заключаться эта основа? Разделим этот вопрос на два: общеобразовательная основа (база) и профессиональная основа (база).

Общеобразовательная основа. Сейчас принято считать, что основной (базой) общеобразовательной программой является 9-летняя школа. Думается, что это неверно. Базовым общим образованием должно быть полное среднее образование. Ведь недаром же документ, выдаваемый полной средней школой называется «аттестат зрелости». По окончании полной средней школы юноша, девушка должны быть как бы зрелыми в личностном и в гражданском плане. А окончание 9-летки – это возраст совсем другой. Это возраст 14–15 лет, возраст лишь полового созревания. Тот возраст, когда подросток уже достаточно осознанно может решать – продолжить ли ему только общее образование в школе, гимназии, общеобразовательном лицее, или приступить к **совмещению** продолжения общеобразовательной подготовки с профессиональным образованием в профессиональном училище, техникуме, профессиональном лицее или колледже. Причем, речь сегодня идет именно об осознанном выборе самим учащимся. Если раньше сама школа решала – кого перевести в 10-й класс, а кого отправить в техникум (кто послабее), а кого в ПТУ – совсем слабых – ведь школам раньше «спускали» планы комплектования профессиональных учебных заведений, то сегодня водораздел стремительно меняется. Те подростки, кто еще жизненно, граждански, профессионально не самоопределился, – остаются в школе. Те же, кто самоопределился, – переходят во все большем числе в вечерние (открытые) школы, профессиональные училища, техникумы и т.д.

Таким образом, по мнению автора, базовая общеобразовательная подготовка – это то, что соответствует «аттестату зрелости». Какие же требования должны быть предъявлены к базовому общему образованию (помимо того, что было описано в предыдущих разделах) для того, чтобы завершить эту образовательную программу человек мог успешно продолжить свое движение в образовательном пространстве?

Во-первых, это, очевидно, достаточно высокий уровень социализации личности, ее жизненное и профессиональное самоопределение, достаточно осознанный план ее дальнейшей жизненной карьеры.

Во-вторых, это достаточно высокий уровень познавательных умений и сформировавшаяся устойчивая привычка учиться.

В-третьих, это так называемая «языковая подготовка», понимаемая в самом широком смысле. Действительно, чтобы в дальнейшем иметь возможность осваивать любую науку, любую деятельность – а общее образование, как мы писали выше, является, в частности, общим в смысле всеобщим – общее базовое образование должно дать ему знание языков:

- родного языка, русского языка и иностранных языков, как средство получения и переработки любой информации и как средства общения;

- языка математики как универсального языка построения формальных моделей окружающей действительности, который может быть использован при изучении любой отрасли научного знания или при овладении любой профессиональной деятельностью;

- язык информатики, который сегодня необходим любому человеку в любой сфере человеческой деятельности.

Что же касается **базового профессионального образования**, то его, очевидно, следует понимать как первое профессиональное образование, независимо от его уровня, ступени, которое позволяет человеку приступить к **квалифицированному труду** в отличие от неквалифицированного труда, не требующего специальной подготовки и в отличие от малоквалифицированного труда, приступить к которому позволяет профессиональная подготовка (в отличие от профессионального образования, профессиональная подготовка по международной классификации – это обучение какой-либо профессии в срок до 6-ти месяцев). При этом следует оговорить, что высшее образование условно также можно в какой-то мере отнести к базовому образованию (когда оно получается в первый раз), но высшее образование – это не только высшее профессиональное, но, как уже говорилось, и высший уровень общего образования (по крайней мере они должны быть таковыми).

Базовое профессиональное образование в узком, строгом смысле можно попробовать определить по аналогии с опреде-

лением профессионального образования, исторически принятого за рубежом: это такое образование, которое обеспечивает развитие знаний, умений и отношений, необходимых в профессиональной деятельности, но недостаточном для получения степени бакалавра по данной специальности.

Принцип многоуровневости образовательных программ

Принцип многоуровневости предполагает наличие многих уровней и ступеней профессионального образования.

Единообразная подготовка специалистов, осуществлявшаяся до последнего времени по жестким «стандартам»: «единая общеобразовательная школа»^{*}: в ПТУ обязательно надо было учить три года – даже лифтера; в техникуме – то обязательно 4–5 лет и т.д., в условиях рыночной экономики и демократических отношений в обществе уже не годится. Чем больше в системе народного образования будет завершенных уровней и ступеней, подкрепленных соответствующими государственными документам, тем больше возможностей предоставляется человеку для выбора посильного для него образования, изменения при необходимости избранной образовательной траектории при сравнительно малых потерях, а установленные на каждой ступени конкретные и сопряженные цели психологически облегчат процесс обучения.

Многоуровневая и многоступенчатая система образования позволит воспитывать людей, специалистов разных уровней образования и квалификации и, значит, будет больше соответствовать запросам и способностям каждого человека и обеспечивать более рациональное заполнение профессиональных ниш на рынке труда.

При этом необходимо обратить внимание, что систему многоуровневого многоступенчатого образования следует, очевидно, для того, чтобы не вызывать очередных «революций», развивать как альтернативную, параллельно и в конкуренции с действовавшей ранее.

* Выше автор писал, что он выступает противником профилизации общеобразовательной школы вообще и тем более ранней профилизации. Но это вовсе не отрицает возможностей уровневой дифференциации общего среднего образования при сохранении ядра содержания школьного обучения, закрепленного государственным стандартом.

В частности, к настоящему времени в структурах как начального, так и среднего и высшего профессионального образования, начиная с конца 80-х годов произошли изменения за счет введения посредством дополнения к ранее действовавшей системе подготовки специалистов новых ступеней, предусматривающих различные по объему и направленности профессиональные образовательные программы. К сегодняшнему дню мы имеем:

- начальную профессиональную подготовку, осуществляемую в старшем звене некоторых общеобразовательных школ, либо в учебно-курсовых комбинатах, в технических школах, на различного рода курсах, в том числе так называемых «коммерческих», либо непосредственно на предприятиях и в организациях;

- как минимум три ступени на уровне начального профессионального образования: подготовка на ступени начальных первого и второго рабочего разряда квалификации для тех, кто не смог по тем или иным причинам освоить полную программу начального профессионального образования; ступень начального профессионального образования (в традиционном понимании – ПТУ) – 3–4 квалификационные рабочие разряды; так называемая «повышенная ступень начального профессионального образования» – 4–5 рабочие разряды;

- как минимум две ступени на уровне среднего профессионального образования: традиционное «среднее специальное образование» и повышенное – например, в техникумах и колледжах технического профиля это «техник» и «младший инженер»;

- на уровне высшего профессионального образования действовавшая ранее система высшего образования со сроком обучения, как правило, 5 лет и единой квалификацией, дополнена ступенями 4-летней подготовки бакалавров и 6-летней – магистров. Причем, реализуются они как по узким (их более 400 специальностей), так и по широким (их менее 100) направлениям подготовки. Это фактически увеличивает разнообразие до 5 типов программ высшего образования разных ступеней. Кроме того, введена и 2-летняя программа обучения, отнесенная к ступени неполного высшего образования.

Таким образом, многоуровневость образования сегодня уже имеется. Однако, она, по мнению автора, выстраивается

совершенно неудовлетворительно с точки зрения построения системы непрерывного образования. Об этом мы еще поговорим ниже.

В отношении многоуровневности образовательных программ необходимо рассмотреть еще одно существенное обстоятельство. В условиях бывшего классового расслоения общества сложился парадокс, заключающийся в том, что повышение образовательного уровня человека однозначно связывалось с изменением его должности и социального статуса. Если, к примеру, токарь заканчивал техникум, то формально он не мог (а до конца 70-х годов и фактически не мог) оставаться рабочим, а должен был переходить на должность техника, бригадира и т.п., а если он кончал ВУЗ – то только на инженерную должность. Если медицинская сестра заканчивала медицинский ВУЗ, то она должна была переходить на должность врача. Точно также в армии – для старшины, прапорщика повышение профессионального уровня однозначно связано с офицерским званием. А в армии США, к примеру, есть должность «главный старшина армии США». Это очень высокая должность, естественно, с университетским образованием. Но главный старшина – не офицер. У него совсем иные функции.

Сегодня этот парадокс приходится преодолевать. Так, например, в Московской медицинской академии им. И.М. Сеченова, в первую очередь стараниями академика Российской академии образования В.А. Попкова, недавно было создано сестринское отделение для подготовки медицинских сестер с высшим образованием – меняется исторически сложившееся отношение должностных функций медицинской сестры лишь как ассистента врача. У врача и медицинской сестры разные функции: врач должен лечить, медицинская сестра в больнице, госпитале целиком отвечает за комфортные условия пребывания больного в лечебном учреждении, за его благополучие.

Аналогично в Уральском профессионально-педагогическом университете его ректор Г.М. Романцев начал подготовку рабочих с высшим образованием. Именно рабочих, хотя и с полной инженерной подготовкой, но в отличие от обычных инженеров умеющих высококлассно работать руками – для обслуживания сложного технологического оборудования, высоких технологий.

Принцип дополнительности (взаимодополнительности) базового и последиplomного образования

Этот принцип относится к «вектору движения вперед» человека в образовательном пространстве.

И раньше, и до сих пор, даже в Законе РФ об образовании, система образования строится по типу пирамиды: внизу, в основании, самая массовая по выпуску общеобразовательная школа, затем начальное и среднее профессиональное образование, далее высшее – еще менее численные по охвату молодежи и выпуску специалистов программы высшего образования, на вершине пирамиды – так называемое послевузовское образование лишь для единиц – аспирантура и докторантура (по отдельным специальностям еще адъюнктура и ординатура)*.

Но в условиях непрерывного образования каждый человек, в том числе выпускник школы, ПТУ, ССУЗа, тоже должен будет всю жизнь продолжать свое образование, даже если он и не пойдет учиться на следующий уровень – в техникум, в ВУЗ – во всем мире такое образование называется **последипломным**. Поэтому в дальнейшем будем пользоваться этим термином, а не принятым сейчас термином «дополнительное образование», которое, в том числе, в трактовке Закона РФ об образовании, звучит как совершенно необязательное, второстепенное.

Попробуем сформулировать основные направления последиplomного образования.

Во-первых, в связи с перспективами ориентаций профессиональных образовательных программ на подготовку специа-

* Строго говоря, выстраивание подобной линейной цепочки уровней профессионального образования: «начальное – среднее – высшее – послевузовское» в отношении послевузовского образования неправильно еще по двум причинам. Во-первых, в отношении названия. Начальное, среднее, высшее – относится к уровням образования. А термин «послевузовское» содержит название учебного заведения – ВУЗа, а не уровня образовательных программ. Таким образом, в этой логике этот уровень следовало бы называть «надвысшим» или «послевысшим» или что-то в этом роде более удобосказуемое. Во-вторых, если ординатуру (в сфере медицины) и можно четко отнести к этому уровню «послевысшего» профессионального образования, то аспирантуру, адъюнктуру (это та же аспирантура в военной сфере) и докторантуру в эту линейную цепочку вставлять нельзя. Это специфические формы образования для совершенно иной профессиональной деятельности – научной, научно-педагогической. Хотя эта деятельность, чаще всего, (но необязательно) связано с базовой вузовской специальностью аспиранта, адъюнкта, докторанта.

листов широкого профиля, а также в связи с уже фактически произошедшей потерей базы производственной практики студентов (кроме медицинских, педагогических, юридических и других профессиональных учебных заведений, ориентированных на подготовку специалистов для бюджетной сферы) для того, чтобы выпускник ПТУ, техникума, лицея, колледжа, института, академии или университета мог на каком-либо конкретном рабочем месте выполнять определенный круг должностных обязанностей, ему как правило необходима будет в дополнение к широкому фундаментальному базовому профессиональному образованию краткосрочная профессиональная подготовка (доподготовка, доучивание), осуществляемая, как правило, судя по опыту зарубежных стран, в курсовой модульной форме, либо в том же стационарном учебном заведении – ПТУ, ССУЗе, ВУЗе, либо в институтах повышения квалификации, учебно-курсовых комбинатах и т.д. А при очередной смене работы – соответствующая курсовая переподготовка. Таким образом, последипломное образование в этом аспекте как бы дополняет базовое образование. Но содержание базового профессионального образования и содержание подготовки, переподготовки должны быть как-то согласованы между собой.

Во-вторых, строго говоря, образовательные учреждения всех уровней, как бы хорошо они ни обучали учащихся, студентов, выпускают не специалистов в полном смысле этого слова, а только потенциальных специалистов. Настоящими специалистами они становятся только спустя несколько лет (и то не все), когда они «наломают дров», «набьют себе шишки», осознают свои ошибки и осознают себя профессионалами. И для формирования у специалистов профессионального самосознания им нужна определенная образовательная помощь – в виде специально организованных образовательных программ.

Рассмотрим это на примере педагогического образования. Если общеобразовательные, психолого-педагогические, методические и предметные (математические, химические, исторические и т.п.) компоненты педагогического образования с той или иной степенью успешности осваиваются студентами – будущими учителями в средних и высших педагогических учебных заведениях, а в последипломном образовании требуется лишь дальнейшее развитие педагога в этих направлениях, то область профессионального (педагогического в данном слу-

чае) самосознания, формирования способностей к самоанализу, профессиональному саморазвитию в базовом педагогическом образовании практически не представлена и полноценно представлена быть и не может. Формирование этих важнейших компонентов педагогической квалификации – задача последипломного образования.

Принципиально важен тот факт, что формирование профессионального самоопределения и рефлексии, являющихся отличительными способностями (умениями) педагога-профессионала возможно только после включения выпускника педвуза или педучилища в реальную педагогическую деятельность, когда учитель начнет «проживать» педагогический процесс, испытывать реальные профессиональные затруднения, искать свой собственный индивидуальный стиль педагогической деятельности. А, следовательно, в системе непрерывного педагогического образования – это прерогатива в основном последипломного педагогического образования. И такого рода специальные учебные курсы, направленные на формирование у работающих учителей профессионального самосознания уже целый ряд лет проводятся во многих институтах усовершенствования учителей (институтах повышения квалификации и переподготовки работников образования). Очевидно, эту практику можно с успехом распространить и на последипломное образование специалистов многих других профессиональных областей. Таким образом, и в этом аспекте последипломное образование как бы дополняет базовое.

В-третьих, к последипломному образованию относятся и так называемое повышение квалификации в традиционном понимании этого термина. В силу постоянного развития культуры общества, экономических и правовых преобразований в стране, развития техники и появления новых технологий, изменения запросов личности именно последипломное образование в образовательных программах повышения квалификации призвано решать эти проблемы. А, следовательно, именно оно должно быть наиболее гибким, мобильным звеном в системе непрерывного образования. Система повышения квалификации обладает рядом преимуществ по сравнению с базовым профессиональным образованием: она менее инерционна и способна быстрее реагировать на быстро меняющиеся социально-экономические и технико-технологические условия, имеет, как

правило, непосредственную двустороннюю связь с практикой, срок обучения значительно короче, позволяет быстрее получить образовательный результат; обучаемый контингент способен критически оценивать предлагаемые инновации, он может непосредственно участвовать в их апробации, развитии и реализации.

В-четвертых – неформальное образование и самообразование взрослых. Эти вопросы традиционно выпадали из поля зрения государственных органов управления образованием (но не выпадали из поля зрения партийных органов в виде бывшей чудовищной сети партполитпросвещения). Сферу неформальных образовательных услуг взрослому населению только предстоит построить.

Неформальное образование взрослых должно, очевидно, рассматриваться как разветвленная сфера образовательных программ, которые могут предоставляться каждому человеку для удовлетворения тех или иных личностных образовательных потребностей, в том числе и общеобразовательных, и профессиональных, которые ему по тем или иным причинам не удалось удовлетворить в официальной системе образовательных программ, или требуются ему лишь частично, или они вообще выходят по своему содержанию за рамки возможностей этой системы.

Сектор образования взрослых должен получить законодательную базу и четкую формулировку своей роли. Это особенно важно для тех местностей, в которых формальное образование трудно получить. Во многих странах такую форму образования считают очень рентабельной. Затраты на нее сравнительно невелики, поскольку в этой области используются преподаватели-почасовики и арендуемые помещения. Часто это система дает первый толчок тем, кто впоследствии хочет поступить в учреждения формальной образовательной системы, прийти на рынок труда, или усовершенствоваться, чтобы получить более выгодное трудоустройство.

Среди других результатов, важных в настоящее время, эта система может обеспечивать базовую компьютерную грамотность населения, совершенствования владения иностранными языками и т.д.

Особо следует обговорить перспективы так называемого «образования третьего возраста» – образовательных программ

для пенсионеров, призванных помочь пожилым людям как можно дольше сохранить свое физическое здоровье и интеллектуальные возможности. Основные характеристические черты образовательных программ для пенсионеров:

– содержание учебных курсов определяется главным образом по желанию слушателей;

– большое число дискуссионных занятий и семинаров;

– никаких экзаменов, никаких официальных дипломов.

В этом отношении представляют большой интерес организованные в Санкт-Петербурге Институтом образования взрослых Российской академии образования так называемые «народные школы» для пенсионеров, которые пользуются огромной популярностью. Для пенсионеров это не только образовательные возможности, но и возможность общения, чего и чаще всего остро не хватает. Народные школы могут быть организованы в любом образовательном учреждении – от детского сада до ВУЗа и ИПК. Они не требуют практически никаких затрат – пенсионеры сами становятся преподавателями, сами организуют занятия и т.д. – требуется лишь помещение, и то, как правило, в вечернее время – днем бабушки и дедушки заняты с внуками. Конечно, никакой прямой «коммерческой» выгоды образовательному учреждению народные школы не несут. Но косвенная выгода определенно есть: эти бабушки и дедушки будут направлять своих внуков.

Принцип маневренности образовательных программ

Рассмотрим теперь третий возможный вектор движения человека в образовательном пространстве – «по горизонтали» – возможную смену человеком на том или ином этапе жизненного пути, на той или иной ступени образования **области деятельности** или получения **параллельно образования в двух или нескольких образовательных областях.**

Такое происходило в ограниченных масштабах и раньше. Но в новых социально-экономических условиях это явление, очевидно, получит массовый характер. Например, возможность **индивидуализации образования.** Развитие рыночной экономики, расширение гражданских прав и свобод личности требует перехода от единой образовательной подготовки, от

массовой подготовки рабочих и специалистов по так называемым «массовым» профессиям и специальностям к индивидуальному, «штучному» образованию молодежи. Каждый юноша, девушка, каждый взрослый человек должны иметь право не только выбора образовательной траектории и право выбора профессии, но и иметь право выбора изучения различных курсов, предметов в зависимости от своих личных интересов и планов, посещения занятий в разных учебных заведениях своего региона, а возможно – и параллельного обучения одновременно в разных школах, ПТУ, ССЗах, ВУЗах. Или учиться одновременно: утром – в школе, вечером, допустим, в ПТУ. Ведь одновременное обучение студентов в двух ВУЗах по разным специальностям сегодня уже стало довольно массовым явлением.

Учащийся, студент, специалист должен иметь возможность движения по горизонтали по разным областям. Вариантов здесь может быть множество:

– учащийся школы, лицея, гимназии за рамками общеобразовательных предметов учится в музыкальной, художественной или спортивной школе, посещает кружки технического творчества и т.д.;

– студент любого курса решил поменять специальность или его к этому вынудили какие-либо обстоятельства, в том числе состояние здоровья (например, у студента-химика открылась аллергия – довольно частый случай) и он переходит на изучение образовательной программы по другой специальности;

– студент закончил колледж по одной специальности, а в ВУЗ поступил учиться на другую. Так например, многие мастера производственного обучения учреждений начального профессионального образования, имея так называемое среднее индустриально-педагогическое образование (специальность «техник-мастер производственного обучения») для получения высшего образования поступают в педагогический институт или университет на психолого-педагогический факультет, где готовят в основном учителей начальных классов. И это вполне оправдано, т.к. технико-технологической подготовки для своей профессиональной деятельности им вполне достаточно, а не хватает именно педагогического образования;

– противоположный случай: специалист с высшим образованием создает свое собственное издательство как индивиду-

альное частное предприятие и поступает на вечернее отделение полиграфического ПТУ для того, чтобы приобрести необходимые навыки в этой области и т.д.

Огромные перспективы в этом аспекте можно предвидеть в переобучении безработного населения через службы занятости.

В отличие от времен командно-административной системы, когда считалось, что специалист должен работать только по полученной специальности – иначе «государство зря потратило деньги на его обучение» (но чего на самом деле никогда не было), в новых социально-экономических условиях переход специалистов из отрасли в отрасль следует рассматривать скорее как положительное явление – в отрасли будет «вливаться свежая кровь», что приведет к их обновлению и придаст им больших возможностей для саморазвития.

Приведем пример с общеобразовательной школой. Как уже говорилось выше, у нее есть одна, по мнению автора, очень отрицательная особенность, заключающаяся в том, что в массе своей учитель общеобразовательной школы ничего в жизни, кроме школы, не видел. К тому же педагогическая профессия очень специфична, и далеко не всякий человек к ней годится. Но свой профессиональный выбор будущие учителя делают в 17 лет, при поступлении в педвуз, когда они еще не осознают своих возможностей и своего призвания.

В то же время сегодня есть много безработных инженеров, химиков-технологов, бывших офицеров и других специалистов, которые охотно пошли бы работать в школу учителями. При соответствующей переподготовке. Тем более, что эти специалисты делали бы свой выбор осознанно, в зрелом возрасте, имея собственных детей, имея за плечами опыт работы в различных отраслях. А в школах сегодня учителей не хватает. Так что привлечение специалистов разных профилей к работе в школах «работало» бы сразу в нескольких направлениях: снижало бы уровень безработицы, обеспечивало школу необходимыми кадрами учителей, вело к обновлению школы и т.д. Но дело не идет.

Автор несколько лет назад пытался организовать такие образовательные программы переподготовки в Московской области. Было много желающих, было множество вакансий в школах, была поддержка местных властей, службы занятости готовы были оплачивать обучение. Но не было желания в чи-

новых коридорах Минобразования РФ – «не положено» – и все тут. Но то, что раньше было не положено – остро необходимо теперь. Ведомственность, корпоративность в рыночной экономике и демократическом обществе оборачивается серьезным тормозом.

Таким образом, мы рассмотрели четыре принципа, относящиеся к составу подсистемы содержания образовательных программ непрерывного образования: принцип базового образования, принцип многоуровневости образовательных программ, принцип дополнительности образовательных программ и принцип маневренности образовательных программ.

Следующий принцип будет относиться к подсистеме связей между образовательными программами (т.е. к структуре подсистемы содержания образовательных программ): **принцип преемственности.**

Принцип преемственности образовательных программ

Для того чтобы учащийся, студент, специалист мог свободно продвигаться в образовательном пространстве по всем **трем векторам движения** необходимы согласование, стыковка образовательных программ. Иными словами, преемственность означает, что «выход» из одной образовательной программы должен естественным образом «стыковаться» со «входом» в последующую. А для этого необходима сквозная стандартизация образовательных программ, основывающаяся на единых целях всей системы непрерывного образования.

Как уже говорилось, многоуровневость (точнее, многоступенчатость) образовательных программ уже складывается – в школе, в профессиональных лицеях, колледжах, вузах. Но парадокс заключается в том, что разные звенья системы образования в силу ведомственной разобщенности выстраивают свою «многоступенчатость», только для себя, порознь. Так в начальном профессиональном образовании это своя «многоступенчатость», в среднем профессиональном – своя, в высшем – своя. Учреждения последиplomного образования, там где они сохранились, работают сами по себе. Даже перечни специальностей, по которым осуществляется подготовка специалистов в начальном, среднем и высшем звене

образования, **никак не согласованы между собой** даже по названиям профессий. Фактически выпускник ПТУ должен даже по родственной специальности поступать в техникум на первый курс и учиться там полный срок, а выпускник техникума также идти в институт, университет на первый курс и учиться там полный срок. Кроме того, возникают недоуменные вопросы: кто выше по уровню образования – младший инженер или бакалавр? Техник или рабочий «повышенного уровня квалификации»? И т.д.

Тем не менее, преемственность образовательных программ частично уже выстраивается, что называется «снизу» – самими учебными заведениями. Отдельные школы, гимназии, общеобразовательные и профессиональные лицеи, колледжи заключают прямые договоры с ВУЗами, создают преемственные учебные планы и программы и осуществляют совместное обучение части наиболее способных учащихся и студентов, экономя им, да и себе тоже до двух лет продолжительности обучения. Таких примеров сегодня уже много: в педагогическом, сельскохозяйственном, полиграфическом образовании и т.п., в Бурятии, Московской, Тюменской, Читинской областях и других субъектах Российской Федерации. Но пока это только отдельные примеры, хотя и довольно таки многочисленные, а проблему необходимо решать в целом.

Автор, имеющий опыт организации научно-методического обеспечения образования, отдает себе отчет в том, что проблема эта чрезвычайно сложная и трудоемкая. Кроме того, переход к действительно сквозной многоуровневой системе образования потребует огромного объема работ организационного характера. Тем не менее мы только тогда сможем говорить о системе содержания непрерывного образования (в рассматриваемом здесь аспекте), когда по каждой профессиональной области смежных специальностей будет выстроена многоуровневая (многоступенчатая) серия преемственных образовательных программ.

Попытки выстроить сквозное через все ступени содержание образования, как показывает первоначальный опыт, зачастую оказываются неудачными из-за невозможности четкого преемственного структурирования всего образовательного материала, **не разрушая конечных задач каждой из них (завершенность самоценность каждой ступени)**. Здесь, возможно, на-

прашивается путь иной, проверенный во многих странах, – построение образовательных программ в виде достаточно краткосрочных – 1, 2 или 3-х летних, но завершенных модулей, предлагаемых на выбор абитуриентам. И, соответственно, обучаемый, поступая в то или иное профессиональное образовательное учреждение, по результатам аттестации попадает на образовательную программу, доступную для него в данный момент. При этом более одаренные юноши и девушки могут достигать высших ступеней кратчайшим путем, минуя ряд модулей, другие – более длительным – последовательно переходя от одного модуля к другому.

Для того чтобы обеспечить человеку маневренность движения «по горизонтали» в образовательном пространстве для смены рода деятельности профессий, помимо решения многих организационных вопросов, снятия ведомственных барьеров, необходимо создание технологии «стыковок» образовательных программ разных профилей, ступеней, уровней между собой. Ведь все варианты сочетаний предусмотреть и нормативно закрепить физически просто невозможно. Необходима именно технология и предоставление права каждому образовательному учреждению составлять и организовывать индивидуальные образовательные программы перепрофилирования и переподготовки.

Кроме того, образовательные программы должны еще обладать и реабилитационными возможностями – те, кто оставил школу, гимназию, лицей, колледж или университет, должны иметь возможность вернуться туда, даже через несколько лет, восстановить забытое и закончить образовательную программу.

В перспективе может быть вообще поставлен вопрос о реализации идеи так называемого «открытого образования» (просьба не путать с открытым обучением – см. ниже): чему бы человек ни учился, в каких бы разных учебных заведениях ни посещал занятия по своему усмотрению, если он по окончании основного общего образования проучился 1,5 – 2 тысячи учебных часов занятий или сдал экстерном экзамены и зачеты на эквивалентную сумму часов, он имеет право получить диплом о начальном профессиональном образовании. Допустим, проучился он на базе полного среднего образования 2,5 – 3 тыс. учебных часов – получает диплом о среднем профессиональ-

ном образовании; 5 – 6 тыс. учебных часов – диплом о высшем образовании. Такая система образования в каком то смысле как альтернативная традиционной с обязательным набором учебных курсов апробируется в США, ряде других стран. Правда, по отзывам специалистов, это нередко приводит к бессистемности получаемого образования. Но полностью исключать возможность такой системы построения образовательных программ вряд ли целесообразно.

В заключение изложения содержания принципа преемственности подчеркнем, что речь идет не только о преемственности государственных стандартов, преемственности **содержания образовательных программ**, но и многих других проблем – правовых, организационных, финансовых и т.д.

Интересно отметить, что уже сегодня обнаружилась проблема преемственности не только в содержании образовательных программ разных уровней, но и проблема преемственности форм и методов обучения. Так, например, некоторые колледжи заключили прямые договора с ВУЗами, создали преемственные учебные планы и программы таким образом, что значительная часть выпускников колледжа принимается в ВУЗ сразу на третий, а то и на четвертый курс. И проблем с уровнем подготовки студентов в аспекте их знаний и умений на момент поступления в ВУЗ не возникает. Но после первой же сессии многие из них отчисляются за неуспеваемость. Как выясняется, причина в том, что в школе, в колледже они учились в рамках классно-урочной системы с повседневным контролем. А студент ВУЗа, тем более на старших курсах, полностью предоставлен самому себе – только вовремя сдавай экзамены и зачеты. К решению проблемы преемственности форм и методов обучения, всего учебно-воспитательного процесса мы еще не приступали.

Таким образом, выше мы рассмотрели пять принципов построения системы непрерывного образования, определяющих подсистему содержания образовательных программ. Следующие два принципа: **интеграции образовательных структур и гибкости организационных форм образования** будут относиться к подсистеме форм организации непрерывного образования. Основание классификации этих двух принципов – целостность подсистемы. Первый принцип будет относиться к ее составу, второй – к функциям.

Принцип интеграции образовательных структур

В наследство от командно-административной системы нам 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: появились многочисленные учебно-воспитательные комплексы «школа – детский сад», «школа – гимназия» и т.д.; многие общеобразовательные школы в старшем звене вводят профессиональную подготовку, учащихся, многие бывшие ПТУ – ныне профессиональные лицеи осуществляют образовательные программы и начального, и среднего профессионального образования, к тому же нередко по 20–25 совершенно разнородным специальностям; многие бывшие техникумы, училища – ныне колледжи осуществляют образовательные программы и начального, и среднего, и первой ступени высшего образования, и т.д. Таким образом, неизбежно происходит интеграция подсистем образования и в отношении их организационных структур, превращая образовательные учреждения в многопрофильные, многоуровневые и многоступенчатые.

С другой стороны, очевидно, будет происходить противоположный процесс – одна и та же образовательная программа может осуществляться в образовательных учреждениях разных типов. Рассмотрим эти возможности на примерах новых для нас образовательных программ бакалавриата и магистратуры. Большинство авторов, принимающих участие в обсуждении этих образовательных программы, которые должны поднять престиж ВУЗов. На наш взгляд, это позиция сугубо ведомственного подхода, позиция, закрытая для построения системы непрерывного образования.

Рассмотрим возможные варианты получения степени бакалавра, помимо непосредственного обучения в ВУЗе, в системе непрерывного образования* :

– вариант первый: образовательная программа бакалавриата осуществляется в колледже, имеющем для этого необходимую учебно-материальную базу, преподавательские кадры (а в лицеях и колледжах сегодня появляется все больше и больше кандидатов и докторов наук) и получившем соответствующую лицензию. В мировой практике это обычное явление;

– вариант второй: выпускники лицея, техникума, колледжа поступают в вуз в специальные группы для получения степени бакалавра в сокращенные сроки;

– вариант третий: выпускники лицеев, техникумов и колледжей, в частности, давно закончившие свои профессиональные учебные заведения, получают степень бакалавра по соответствующей образовательной программе в системе повышения квалификации, например, в институте повышения квалификации или на факультете повышения квалификации ВУЗа;

– вариант четвертый: студент ВУЗа, получивший неполное высшее образование, получает профессиональную подготовку бакалавра в колледже; и т.д.

Точно также подготовка магистров может осуществляться не только в ВУЗе, но и в системе последипломного образования. Последнее, в частности, – единственная возможность для получения магистерской степени специалистами, окончившие ВУЗы раньше.

Как видим, вариантов реализации образовательных программ относительно типов образовательных учреждений может быть много.

Рассмотрим теперь, какие же модели интегративных образовательных учреждений будут складываться в перспективе и фактически уже складываются.

* Образовательная программа бакалавриата разными российскими авторами рассматривается по-разному. Во-первых, в международном, можно сказать общемировом понимании – как нижняя ступень высшего профессионального образования, получаемого за рубежом в основном в колледжах. Во-вторых, другие наши авторы понимают бакалавриат как общенаучную, общетеоретическую подготовку студента ВУЗа, который получает как бы «общее высшее образование», но не получает конкретной специальности. В данном случае мы имеем в виду первый вариант.

Сегодня в мире отчетливо наблюдаются две тенденции. С одной стороны, происходит соединение старших ступеней общеобразовательной школы с профессиональным образованием в одном и том же учебном заведении. В этом смысле средняя школа, где возможна ее профессионализация за счет усиления трудовой подготовки учащихся, средние профессиональные училища (в прежнем понимании, когда студенты получают полное среднее образование и профессию) и средние специальные учебные заведения – это один тип **среднего учебного заведения**. В перспективе здесь не исключена и содержательная, и организационная интеграция.

С другой стороны, во многих странах мира происходит интеграция средних профессиональных (послешкольных) и высших учебных заведений. В этом случае в одном учебном заведении обучение строится по ступеням. Закончив ту или иную ступень, студент может либо прекратить обучение, получив тот или иной уровень квалификации, поступить на работу, либо продолжить обучение на следующей ступени.

То, что мы имеем сегодня в передовой практике российского образования, говорит о том, что успешно реализуют обе эти тенденции одновременно.

Рассмотрим теперь перспективы и складывающиеся тенденции интеграции образовательных структур.

Общеобразовательные учреждения. Общеобразовательные учреждения – школы, гимназии, лицеи и т.д. все больше расширяют в силу своих возможностей спектры услуг, предоставляемых молодежи и взрослому населению, а также предприятиям и организациям, все больше беря на себя функции культурообразующих центров в своих микрорайонах, микрорегионах и все больше развиваясь тем самым в интегративные образовательные учреждения. В частности, в общеобразовательных учреждениях реализуются многие их образовательных услуг, перечисленных в следующем подразделе об интегративных учреждениях базового профессионального образования (в виде 15 позиций этого спектра).

Особо следует остановиться на интегративном общеобразовательном учреждении, получающем в настоящее время, пожалуй, наибольший потенциал – **вечерней (сменной,**

открытой) общеобразовательной школе. Этот тип учебного заведения, изначально называвшейся вечерней школой для взрослых, потом школой рабочей и сельской молодежи, сегодня собирает преимущественно подростков. За последние годы возникли и утвердились: модель открытой школы, предложенная академиком РАО Г.Д. Глейзером, т.е. «реальное училище»; открытая средняя школа как центр образования (Ульяновск); школа – социальный приют (Самара); профессиональная подготовка вечерников на базе ПТУ (Рязань) и т.д. Причем эти и другие модели реализованы уже не в эксперименте, а в массовых масштабах.

Для множества этих школ характерно использование широкого веера организационных, дидактических и социальных инноваций. В той или иной мере каждая из них является интегративным открытым многопрофильным разноуровневым образовательным учреждением общего и профессионального образования с функцией социальной коррекции и поддержки учащихся разных возрастов. Парадоксально, что, собирая людей, чьи образовательные права нарушены самыми разными способами, она представляет им недоступные для других типов школ индивидуально-личностные возможности в сфере образовательной деятельности. В стенах этого типа школ ученик вместе с учителем и родителями выбирает и реализует удобный для себя способ обучения, получивший в последнее время название «индивидуальной образовательной траектории». Иначе говоря, для личности подбирается вариант образования, соответствующий ее специфике по спектру дисциплин, содержанию, глубине и уровню его освоения, темпу учебной деятельности, формам обучения, вплоть до заочного дистантного обучения и экстерната.

Переходя в старшие классы, учащиеся в этих школах могут выбрать для себя обычные для «вечерки» три года обучения или пойти в ускоренные двухгодичные классы.

Кроме того, желающие и успевающие учащиеся ускоренного класса могут параллельно заниматься в группе экстернов и благодаря этому получить общее среднее образование не за три года, и не за два года – как в дневной или ускоренных классах, а за один учебный год,

Вместе с общим образованием свыше трех четвертей учащихся открытых школ получают профессиональную подготов-

ку через занятия в межшкольном учебно-производственном комбинате, на курсах дополнительного образования при школе. При этом обучение может быть очным (дневным, вечерним, сменным), очно-заочным, а также в форме экстерната – по любому предмету, на любом уровне.

Поскольку в обычной общеобразовательной школе начальная профессиональная подготовка школьников старшего звена (как правило в межшкольных учебно-производственных комбинатах) раньше осуществлялась за счет так называемых «базовых предприятий», то в настоящее время эти каналы профессиональной подготовки в прежних режимах организации, к сожалению, рушатся – предприятия в них не заинтересованы.

Также рушатся оказавшиеся ненужными отраслевым министерствам и ведомствам отраслевые учебно-курсовые комбинаты, технические школы, институты технического обучения рабочих и другие учебно-производственные структуры, осуществлявшие раньше, в частности, начальную профессиональную подготовку выпускников общеобразовательных школ со сроками обучения от одного до шести месяцев.

Хотя начальная профессиональная подготовка – это не полноценное профессиональное образование, но вовсе исключать ее 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.

Более того, в условиях рыночной экономики наличие какой-либо профессиональной квалификации у выпускника среднего учебного заведения ставится весьма существенным критерием для молодежи. И если раньше по окончании 9 класса, как уже говорилось, лучше 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 имеет и общее среднее образование, и профессиональную квалификацию, и, тем самым, он социально защищен на рынке труда, а выпускник средней школы этого не имеет. Поэтому начинается возрождение школ с производственным обучением, но на качественно иной основе. Например, в г. Троицке Московской области, в Белгородской области.

Учреждения базового профессионального образования. В конце восьмидесятых годов, когда в стране появились колледжи, технические лицеи и высшие профессиональные училища, они вначале рассматривались общественностью, да и значительной частью специалистов в области образования лишь как модное течение, как стремление «поменять вывеску» ставшим непрестижным профтехучилищам и техникумам. Однако в скором времени эти новые профессиональные образовательные учреждения стали приобретать принципиально новые черты, несвойственные ранее ни ПТУ, ни техникумам – многопрофильность, многоуровневость и многофункциональность.

В частности, многие колледжи, а также технические лицеи, высшие профессиональные училища, региональные учебные центры значительно расширили спектр подготавливаемых специальностей в соответствии с требованиями рынка труда своих регионов – в первую очередь по таким профессиям малого бизнеса, как фермеры, бухгалтеры, операторы ПЭВМ, секретари-референты, правоведы, автомеханики, владельцы малых предприятий (ресторанов, магазинов, мастерских и т.п.), а также воспитатели-гувернеры, учителя технического и обслуживающего труда для общеобразовательных школ и т.д.

Многопрофильность имеет свои и положительные, и отрицательные стороны. С одной стороны, профессиональные учебные заведения за счет широкого спектра специальностей дают студентам возможность широкого выбора и положительно влияют на дальнейшее трудоустройство выпускников, обеспечивают свои регионы кадрами нужных специальностей. С другой стороны, если раньше учебно-материальная база создавалась многие годы, а учебные заведения профилировались чаще всего на 3–5 специальностях, то теперь, на тех же учебных площадях

многие профессиональные образовательные учреждения осуществляют подготовку по 15–20, а подчас и по 25 специальностям, не имея для многих из них нужной учебно-материальной базы и, соответственно, в ущерб качеству подготовки специалистов. Хотя надо сказать, что многопрофильность характерна колледжам многих стран мира, и их учебно-материальная база куда скромнее базы наших профессиональных учебных заведений.

Многие наши профессиональные учебные заведения – лицеи, колледжи – стали осуществлять одновременно (в разных вариантах сочетания) и трудовое обучение школьников, и начальную профессиональную подготовку молодежи (режим учебно-производственного или учебно-курсового комбината), и начальное профессиональное образование (режим ПТУ), и среднее профессиональное образование (режим техникума), и подготовку, к примеру, младших инженеров (промежуточное звено между техникумом и вузом). А кроме того, ряд колледжей получил лицензии на право осуществления программ неполного высшего профессионального образования (которые, к сожалению, у них тут же отобрали). Некоторые колледжи, технические лицеи и профессиональные учебные центры ввели у себя общеобразовательные отделения и стали тем самым выполнять функцию средней общеобразовательной школы. А подчас и детского сада. Они также стали активно включаться в профессиональную переподготовку взрослого населения по заявкам предприятий, служб занятости и т.д.

Тем самым многие наши отечественные профессиональные учебные заведения, независимо от того, из каких «штанишек» они выросли – из ПТУ, техникума, учебно-производственного или учебно-курсового комбината, стали приобретать черты, свойственные, пожалуй, наиболее распространенному в мире (Англия, США, Япония и многие другие страны) типу профессионального образовательного учреждения – колледжа. Правда надо сказать, что российские профессиональные учебные заведения в ряде случаев уже вышли за эти рамки, создавая, в частности, в своем составе и общеобразовательные школы с I по XI класс, и детские сады, и даже производственные структуры для выпускников.

Учитывая тенденции «университетизации» высшей школы – превращение многих ВУЗов в технические, педагогиче-

ские, медицинские и другие университеты – можно предполагать, что в перспективе в России сложатся два основных вида интегративных профессиональных образовательных учреждений – по типу **колледжей и университетов**. Хотя называется такого рода интегративные образовательные учреждения могут по-разному, к этому мы еще вернемся впоследствии.

Здесь автор предвидит сразу два направления возражений со стороны многих работников образования. Во-первых, как работники профессионально-технического, так и работники среднего специального образования, являясь «патриотами» (в хорошем смысле) своих образовательных подсистем, будут говорить о том, что у каждой из них есть своя специфика, своя сфера деятельности, свои традиции и т.д. Но давайте зададимся вопросом – а чем **принципиально** различаются учебные заведения профессионально-технического и среднего специального образования в условиях отсутствия классовой и ведомственно-отраслевой разобщенности? Естественно, они пока различаются уровнями образовательных программ. Но эти различия сегодня стремительно «размываются»: бывшие ПТУ – профессиональные лицеи – получают лицензии на осуществление образовательных программ среднего профессионального образования, а техникумы, колледжи начали в числе других нововведений и профессиональную подготовку молодежи на уровне профтехучилищ. Конечно, техникумы, колледжи в данном случае пока находятся в несколько лучшем положении – «спуститься на ступеньку» легче, чем «подняться». И пока профессиональные лицеи осваивают программы среднего профессионального образования, колледжи уже приступили к освоению программ неполного высшего образования. Но эти различия, думается, временные. Других же принципиальных различий просто нет.

В то же время, думается, здесь нелишним будет предупредить Читателя, что построение таких интегративных профессиональных учебных заведений – колледжей в общем-то значении этого понятия – сегодня лишь общая тенденция, что это относительно длительная перспектива. Профессиональные учебные заведения – профтехучилища и техникумы – постепенно должны вырастать до уровня колледжей сами. Любые попытки «ускорить» этот процесс во-

левым порядком, административными путями – к чему призывают некоторые «горячие головы» – может привести к большим потерям.

В любом случае нынешние колледжи, профессиональные лицеи, высшие профессиональные училища и многие другие новые профессиональные образовательные учреждения, имеющие зачастую «нестандартные» наименования (например, Дмитровский государственный муниципальный учебный центр, учебный комплекс «Ижора» и т.д.) превращаются в многофункциональные многопрофильные и многоуровневые региональные (в малых городах, поселках и сельской местности) или регионально-отраслевые (в крупных городах) профессиональные образовательные центры. Причем, в малых городах и поселках этот процесс происходит быстрее, поскольку в них зачастую есть либо одно ПТУ, либо один техникум, и они по необходимости вынуждены расширять профили своей деятельности и уровни образовательных программ. В то же время в крупных индустриальных и научных центрах профессиональные учебные заведения еще могут в какой-то мере сохранять свою отраслевую специализацию, развиваясь как регионально-отраслевые профессиональные образовательные структуры.

Попробуем теперь, исходя из складывающегося практического опыта, обрисовать весь спектр образовательных услуг, которые сейчас уже могут оказывать и оказывают учреждения начального и среднего профессионального образования (прототипы колледжей). Это:

1. Общеобразовательная подготовка школьников средних и старших классов. Колледжи и профессиональные лицеи, располагая свободными площадями и квалифицированными преподавателями, берут на себя функции общеобразовательной школы. Во-первых, в случаях, когда в районе не хватает обычных школ для обучения всех желающих, во-вторых, с целью сопряжения, обеспечения преемственности общеобразовательной и профессиональной подготовки школьников – будущих студентов. В-третьих, в ряде профессиональных лицеев появились так называемые «реабилитационные центры», в которых осуществляется профилированная общеобразовательная подготовка школьников 6–9 классов, отчисленных из общеобразовательных школ.

2. Трудовое обучение и начальная профессиональная подготовка школьников на учебно-материальной базе профессиональных учебных заведений.

3. Многоступенчатое начальное и среднее профессиональное (профессионально-техническое и среднее специальное) образование молодежи на уровне ПТУ или техникума со сроками обучения от 1 до 4 лет и разными уровнями квалификации в очной, вечерней и заочной формах. Причем в последнее время появились варианты, когда студенты учатся одновременно по двум разнородным профессиям. По одной – в обычном, традиционном варианте – бесплатно, по второй – в вечернее время – за плату. Эти вторые профессии, в основном, что называется «для дома, для семьи». Юноши учатся, к примеру, на водителя, девушки – на повара, парикмахера и т.п.

4. Осуществление программ высшего образования в основном на уровне неполного высшего профессионального и (или) бакалавриата непосредственно в колледже (при наличии в нем научно-педагогических кадров – кандидатов и докторов наук и, соответственно, кафедр как организационной структуры). Другой вариант, который может рассматриваться как промежуточный, подготовительный – установление договорных отношений с соответствующими ВУЗами о совместной подготовке специалистов с высшим образованием из числа наиболее успевающих студентов колледжа, лица по сокращенным срокам и специальным учебным планам. Учитывая предстоящее резкое увеличение у молодежи спроса на высшее образование, а также то обстоятельство, что в ближайшее время вряд ли можно ожидать создания значительного количества новых государственных вузов, это направление деятельности лицеев и колледжей является, очевидно, чрезвычайно перспективным – во многих странах мира существует как бы два высших образования – получаемое в университетах – более престижное, полного и получаемого в колледжах – менее престижное.

5. Организация для студентов, а также для школьников и другой молодежи подготовительных курсов для поступления в ВУЗы. Ряд колледжей и лицеев открыли такие курсы, и они пользуются большой популярностью. Кроме того, многие лицеи и колледжи открыли подготовительные отделения и для своих абитуриентов из числа школьников 9-х и 11-х классов со сроками обучения 2–3 месяца, что позволяет «подтянуть»

знания абитуриентов по общеобразовательным предметам и, тем самым, частично решить проблему «некачественного» контингента.

6. Консультационные курсы и индивидуальные консультации для различных возрастных категорий населения с целью выбора профессии – не только молодежи, но инвалидам, демобилизованным военным служащим, лицам, вернувшимся из мест заключения и т.д. Крайне необходимы такие занятия и пенсионерам, особенно «молодым», с целью оказания им консультационной помощи по социальной, экономической самозащите в условиях рыночных отношений.

Большие перспективы имеют курсы психологической поддержки и реабилитации безработных и высвобождаемого населения – ведь, пожалуй, основная проблема для человека, потерявшего работу, заключается не только в переквалификации, но и в преодолении психологического барьера, устоявшейся для большинства наших людей привычки работать на одном месте. Такие курсы должны помочь человеку осознать свои возможности, проявить активность, найти, раскрыть себя в рыночных отношениях. Так, например, во многих странах обучение безработных начинается с двухнедельных курсов психологической реабилитации.

В полной мере этот аспект образовательной деятельности учебных заведений может быть успешно распространен и на «работающих безработных» – на многих предприятиях, в том числе конверсионных, тысячи людей работают неполную неделю, а то и вовсе не работают, а только числятся при работе, получая нищенскую зарплату или не получая ее вовсе в бесплезном ожидании неизвестно чего. А администрация предприятий и органы государственной власти боятся освободиться от этих «работающих безработных» из-за опасности социального взрыва. И все это происходит именно по причине психологических барьеров, в преодолении которых система образования может сыграть важную роль, решая тем самым за счет образовательной деятельности огромную социально-экономическую проблему общенационального масштаба.

7. Организация курсов последипломного повышения квалификации специалистов. Здесь лежит очень большое поле деятельности для учебных заведений – от длительных регулярных курсов повышения квалификации во всех аспектах до

краткосрочных – одно-двухдневных курсов по отдельным вопросам, предметам (курсы по обучению пользованию ПЭВМ, по изучению изменений в правилах дорожного движения для водителей и т.п.) Многие зарубежные колледжи предлагают очень широкий спектр такого рода курсов, достигающий буквально до 2–3 тыс. наименований, и они пользуются большим спросом у предприятий и населения.

8. Переподготовка взрослого населения по заявкам служб занятости, по договорам с предприятиями и по прямым договорам с гражданами.

9. Организация курсов по возрождению и развитию традиционных народных промыслов и ремесел – важная функция учебных заведений по сохранению национальной культуры. Во многих профтехучилищах, техникумах, лицеях и колледжах, в частности в Подмосковье, созданы курсы печников, гончарного, скорняжного, бондарного дела, резьбы по дереву, плетению из лозы, изготовления валенок, лаптей, кружевоплетения, бисеронизания и т.д. Желающих попасть на такие курсы много. Основная трудность заключается в том, что нелегко найти оставшихся еще в живых носителей народных ремесел.

10. Внепрофильное обучение граждан «ремеслам» для быта, для занятий на досуге – различного рода курсы «садоводов», «кройки и шитья», «кулинарии», по обучению ремонту квартиры, постройке дачи или обслуживанию и ремонту личных автомобилей, парикмахерского, ювелирного дела, косметики, массажа, ухода за ребенком, ведения семейного бюджета и т.п.

11. Предоставление учебными заведениями для предприятий и граждан в свободное время своих спортивных сооружений и помещений культурного назначения: для работы различного рода кружков, секций: фотографии, рисования, игры на музыкальных инструментах и т.п. Это важная культурообразующая функция образовательных учреждений в рамках так называемого «свободного образования». Она особенно актуальна сегодня, когда сеть клубов и домов культуры профсоюзов оказалась практически разрушенной.

12. Обучение инвалидов как функция их социальной защиты. Если раньше миллионы инвалидов безвыходно сидели дома, а общество старалось их не замечать, то сегодня в условиях гуманизации общества необходимо сделать все возможное, что-

бы инвалиды могли себя чувствовать полноценными людьми, в том числе получить посильную для себя профессию. Например, что особенно перспективно, домашняя работа на ПЭВМ. Но профессиональное обучение инвалидов стоит много дороже, чем обычных людей – необходимо создание специальных методик, специальных средств обучения и т.д. И такие средства на обучение инвалидов начинают выделять из своих бюджетов государственные ведомства социальной защиты на федеральном, областном (республиканском, краевом) и муниципальном уровнях, а также различные фонды.

13. Реализация программ «образование для третьего возраста», в частности, создание народных школ, о которых говорилось выше.

14. Подготовка граждан, желающих выехать на работу за рубеж. В первую очередь – изучение иностранного языка со сдачей экзаменов по международным стандартам, обучение пользованию ПЭВМ, правилам оформления документации и т.п. Другой вариант – подготовка кадров для совместных предприятий, действующих на территории России; стажировка выпускников за рубежом сроком до года, обучение в колледже или лицее по зарубежным стандартам и т.д.

15. Обучение иностранцев по российским образовательным программам, в т.ч. специально организованных курсах русского языка (например, для китайских граждан), обучение мигрантов и беженцев из республик бывшего СССР.

Как видим, перечень уже сложившихся в передовой практике образовательных программ, осуществляемых учебными заведениями сегодня весьма широк. Их реализация позволяет стать образовательным учреждениям более самостоятельными, обрести финансовую устойчивость, поскольку средства получают из многочисленных источников; сохранить педагогические коллективы, так как для каждого квалифицированного педагога можно в этом спектре найти свое поле деятельности; поддержать, а подчас и развивать свою учебно-материальную базу.

Развитие интегративных образовательных учреждений – учебно-воспитательных комплексов, лицеев, колледжей, центров непрерывного образования и т.д. вызывает необходимость их внутренних структурных изменений, превращения их по сути дела в интегрированные образовательные комбинаты с

совершенно иной структурой организации. В них стремительно развиваются подразделения, которые пока из осторожности следует назвать прототипами факультетов и кафедр, появляются должности заместителей директоров по научной (научно-методической) работе, целые научные лаборатории, появляются самостоятельные службы образовательной инфраструктуры (см. ниже) и т.д. То есть бывшие ПТУ и ССУЗы, а ныне так называемые учреждения начального и среднего профессионального образования вырастают **в принципиально новый тип интегративных образовательных учреждений, которые условно, в обобщенном виде, как уже говорилось, можно назвать региональными колледжами.** Но именоваться они могут по-разному.

Уже сегодня мы сталкиваемся с тем противоречием, что профессиональные образовательные учреждения, так же как и учреждения общего образования все труднее становится относить к тем или иным конкретным традиционно сложившимся типам – появляются все новые и новые названия – гимназии, прогимназии, общеобразовательные лицеи, реальные училища, профессиональные лицеи, колледжи, учебные центры, 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 образовательном учреждении и как последнее 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.д. следует указывать не тип образовательного учреждения, которое они закончили как это фактически делается до сих пор сейчас – аттестат школы, диплом техникума и т.д. – 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 в одном учреждении детского сада и школы одновременно – это не предусмотрено законодательством. Не может быть, к примеру, государственного муниципального учебного центра – не предусмотрено законодательством – закрыть! И так далее.

Но если законодательством не предусмотрено, а также 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.**

Пока что усилия разрознены. Для изменения нормативно-правовой базы, для того, чтобы противостоять чиновному давлению инновационные образовательные школы – сами по себе доказывают свою правоту, частные школы – сами по себе, открытые школы – отдельно, 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.**

Высшие учебные заведения. В отличие от учебных заведений общего образования, начального и среднего профессио-

нального образования высшие учебные заведения, очевидно, в меньшей степени подвергнутся структурным изменениям. Их развитие пойдет, очевидно, в основном, в направлениях дальнейшего развития академических свобод, фундаментализации, «университетизации» высшего образования, введения многоступенчатных образовательных программ, расширения в перспективе аспирантуры и докторантуры, расширения профиля подготавливаемых специальностей, расширения подготовки студентов по вторым, дополнительным специальностям, а также расширения объемов подготовки по образовательным программам второго высшего образования в сокращенные сроки для взрослого населения.

В высших учебных заведениях происходит также расширение платных образовательных услуг населению за счет подготовительных курсов, курсов иностранного языка и т.д.

Многие ВУЗы создают учебные комплексы «школа – лицей – колледж – вуз», как например, это делает Волгоградский педагогический университет, или просто устанавливают прямые связи с общеобразовательными и профессиональными образовательными учреждениями своих регионов в целях выстраивания преемственных образовательных программ и улучшения качественного состава своих абитуриентов.

Большие перспективы имеет также дальнейшая интеграция вузовской науки с производством за счет создания научно-технологических парков и технополисов, о чем мы говорили выше. Но, в целом, думается, структура современного ВУЗа, признанная во всем мире и веками устоявшаяся, будет в основе своей сохраняться и в новых социально-экономических условиях.

Учреждения последиplomного образования. В перспективе эта сфера должна стать, очевидно, наиболее обширной областью в системе непрерывного образования. Но на сегодняшний день как раз здесь сложилась наиболее парадоксальная ситуация.

В бюджетной сфере, в частности, в системе образования, здравоохранения учреждения последиplomного 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 ответствен-

ных 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. Другое дело, что работникам государственных, муниципальных образовательных учреждений могла бы быть предоставлена свобода выбора учреждений последипломного образования, чтобы, к примеру, учитель мог бы пойти на курсы повышения квалификации не только в институт усовершенствования учителей своей области, но и поехать в ИУУ другой области, пойти на курсы, организуемые негосударственными учреждениями, пойти в ВУЗ и прослушать там интересующие его какие-либо учебные курсы и т.д. – за счет внедрения той же «ваучерной модели» финансирования последипломного образования. Это породило бы здоровую конкуренцию учреждений последипломного образования и вынуждало бы их повышать качество предоставляемых образовательных услуг.

В других, небюджетных 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, очевидно, уже **на качественно иной основе.**

Раньше вся сеть последипломного образования персонала предприятий была приспособлена для обучения рабочих и специалистов в основном индустриальных гигантов, т.е. предприятий, которые могли создавать у себя учебно-курсовые комбинаты или курсы, имея для этого достаточную численность рабочих и специалистов одной профессии. Существовали отраслевые институты, отраслевые центры повышения

квалификации при министерствах, но они опять же были рассчитаны на массовые профессии.

На тех же крупных предприятиях курсы повышения квалификации специалистов относительно малочисленных профессий уже не организовывались. Например, рабочие газового хозяйства были (и есть) практически на каждом заводе, но всего по несколько человек, и заниматься их обучением некому. Что же касается средних и малых предприятий, фирм и т.п., то сегодня у них практически нет возможности организованно повышать квалификацию своего персонала. А ведь, как уже говорилось, в условиях рыночной экономики так называемый «малый бизнес» будет иметь преимущественное развитие.

Исходя из этого, можно предполагать, что в небюджетной 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 пустующую нишу последиplomного образования на рынке образовательных услуг?** Сюда же входит профессиональная переподготовка безработного населения. Сюда же входит и неформальное образование и самообразование взрослых.

Здесь возможны два варианта, которые могут развиваться параллельно. Во-первых, образовательные программы последиplomного образования могут реализовываться в учреждениях профессионального образования – профессиональных училищах, колледжах, университетах и т.д. за счет создания в них специализированных факультетов, отделений, курсов и т.п. Правда, в этом варианте возможен существенный недостаток, который проявлялся и раньше на факультетах повышения квалификации ВУЗов. Заключается он в том, что к преподаванию на курсах повышения квалификации (к переподготовке на новые специальности это не относится) привлекается профессорско-преподавательский состав, работающий обычно по программам базового образования и который по инерции начинает читать слушателям тот же учебный материал, что и студентам, вызывая тем самым недовольство слушателей. Тот же недостаток проявлялся и в профтехучилищах, организовывавших курсы повышения квалификации для рабочих предприятий. В этом отношении специализированные

учреждения последипломного образования все же выгодно отличаются в лучшую сторону в силу того обстоятельства, что их преподавательский состав целиком ориентирован на специфику последипломного образования.

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.

Внутрифирменное обучение персонала. Это огромная образовательная сфера, которая раньше называлась «подготовка и повышение квалификации кадров непосредственно на производстве», а теперь она именуется внутрифирменным обучением персонала и которой сегодня ни одно федеральное ведомство, ни тем более региональные ведомства, к сожалению, не занимаются. О размерах этой образовательной сферы говорит тот факт, что в бывшем СССР она ежегодно охватывала около 16 млн человек.

Пока крупные предприятия простаивали, а рыночные структуры только складывались вопрос об обучении персонала предприятий и организаций практически не стоял. Но сейчас эту образовательную сферу предстоит возродить. В частности, возникает вопрос – кто должен ее финансировать? Раньше подготовку и повышение квалификации кадров на производстве оплачивали сами предприятия, относя эти расходы на себестоимость продукции. Сейчас предприятия начинают испытывать потребность в кадрах, но пока не готовы оплачивать их обучение.

В то же время возникает вопрос – если выпускник общеобразовательной школы не имел по каким либо причинам воз-

возможности продолжить обучение за государственный счет, допустим, в профессиональном училище, а вынужден был пойти работать – кто должен оплачивать его начальную профессиональную подготовку (обучение для разных профессий от 2-х недель до 6-ти месяцев)?

Производственное ученичество на предприятиях, в учебно-курсовых комбинатах и т.д. тоже, очевидно, должно стать заботой государства – в том числе, либо оплачиваться государством (ведь предприятия платит налоги, в состав которых входят и 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. Так например, в США предприятиям, фирмам установлены такие налоговые льготы за обучение персонала, что на эти цели они тратят средств в два раза больше, чем весь бюджет народного образования этой страны!

Ведь для построения этой подсистемы 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.

Инфраструктура интегративных образовательных учреждений. Обычно инфраструктурой называют вспомогательные службы, обслуживающие ту или иную отрасль. В былые годы в качестве инфраструктуры образовательных учреждений выступала, пожалуй, единственная служба – методическая.

С развитием рыночной экономики, расширением самостоятельности образовательных учреждений, развитием их как интегративных, многоуровневых, многопрофильных и многофункциональных, началом острой конкурентной борьбы между ними на рынках образовательных услуг задачи развития образовательной инфраструктуры становятся все острее для каждой школы, гимназии, училища, лицея, колледжа, института и университета.

Помимо методической службы в инфраструктуру должны будут, очевидно, войти :

– служба маркетинга, занимающаяся изучением и анализом рынка труда и рынка образовательных услуг в регионе,

где расположено и работает образовательное учреждение, разработкой прогнозов развития рынка образовательных услуг, изучением спроса на них, реакции потребителей (молодежи, взрослого населения, экономических и социальных структур) на появление новых видов образовательных услуг и возможностей их реализации; анализом тенденций рынка, мнений и требований потребителей и т.д. Сегодня функции маркетинговой службы, как правило, берут на себя руководители образовательных учреждений. Но это явление временное. С усложнением рынков образования маркетинг скорее всего придется выделять в самостоятельную структуру, что уже и происходит во многих учебных заведениях;

– финансовая служба. Здесь вовсе не имеется ввиду бухгалтерия – ведь бухгалтеры при всей их исключительной добросовестности всегда играли лишь пассивную роль. В условиях же рынка финансовый директор и его служба становятся активнейшим звеном, от эффективности работы которого зависит благополучие, процветание образовательного учреждения или, наоборот, увядание. При многоканальном финансировании образовательного учреждения деньги приходится находить и собирать из самых разных источников, сложным образом перераспределять и экономно тратить. Важность этих двух ведущих служб – маркетинга и финансов – убедительно подтверждает такой факт: в большинстве западных фирм, в том числе в образовательных учреждениях, зарплата руководителям этих служб устанавливается выше, чем администрации;

– служба качества. Иначе ее называют «внутренний маркетинг», который систематически отслеживает, как правило, посредством анкетирования, насколько обучаемые (учащиеся, студенты, курсанты, слушатели и т.д.) удовлетворены процессом обучения в образовательном учреждении, условиями учебы, быта. Не покинут ли они из учебного заведения по тем или иным причинам, вернутся ли они в него в следующий раз, в другую образовательную программу, порекомендуют ли его своим друзьям и знакомым, младшим братьям и сестрам;

– правовая служба. С развитием многообразия экономических и социальных структур в демократическом обществе, многоукладности хозяйства правовые отношения образовательного учреждения с государством, с юридическими и физи-

ческими лицами будут все больше усложняться, что потребует создания самостоятельного участка правовой службы практически в каждом образовательном учреждении;

– социально-педагогическая служба. Основные функции этой службы – организация внеучебной воспитательной работы с учащимися, студентами, обеспечение взаимодействия с родителями и общественностью, выявление интересов и потребностей обучаемых, трудностей и проблем, причин конфликтных ситуаций с целью оказания действенной помощи педагогам, учащимся и студентам, работа по социальной защите молодежи, оказание помощи в трудоустройстве выпускников, патронат учащихся и студентов из малообеспеченных семей, сирот и т.д.;

– психологическая служба – диагностика причин и типов девиантного и дезадаптивного поведения, индивидуальная коррекционная работа с обучаемыми и т.д.;

– компьютерная служба – централизованная компьютеризация учебного процесса. Техническое обслуживание, автоматизация планирования организации учебного процесса, подключение к внешним телекоммуникационным сетям и т.д.;

– полиграфическая служба. С развитием компьютерной и множительной техники все больше расширяются возможности обеспечения учащихся, студентов, слушателей полноценными дидактическими материалами: конспектами лекций, методическими указаниями, задачками, лабораторными практиками и т.п., что порождает необходимость создания и развития этой службы даже в относительно небольших учебных заведениях.

К нарождающейся инфраструктуре образовательных учреждений, кроме рассмотренных выше, можно отнести и такие, как: служба по связям с общественностью (так называемая «паблик рилейшнз»), служба аттестации и др.

Иной становится и методическая служба образовательных учреждений. Если раньше последние получали из «Центра» готовые учебные планы и программы, дидактические материалы, учебную литературу и т.д., и можно было ворчать – какое плохое методическое обеспечение делают в «Центре», то теперь образовательные учреждения методическое обеспечение своих образовательных программ осуществляют (точнее, должны осуществлять) сами, имея лишь федеральные и региональные

образовательные стандарты и иногда типовую учебную документацию. А наличие многоуровневых, многопрофильных и многофункциональных образовательных программ требует усиления методической службы, которая уже сегодня во многих учебных заведениях выделена в самостоятельные подразделения – лаборатории, отделы и т.п.

В то же время упования многих руководителей учебных заведений, особенно бывших профтехучилищ и техникумов, на развитие их производственной деятельности как средства выживания учебных заведений, развитии так называемого «обучения на выпуске сложной продукции» в подавляющем большинстве случаев не оправдались и не могли оправдаться – в условиях быстро появившегося на отечественных рынках изобилия товаров конкурировать учебным заведениям за счет ученического труда со «взрослыми» производителями ни по себестоимости, ни по качеству продукции не под силу. Да и не дело это образовательных учреждений – у них другие – образовательные, а не производственные задачи.

Парадокс заключается в том, что бюджет, естественно, перечисленные службы образовательной инфраструктуры финансировать не будет (за исключением, может быть, методической, психологической и службы аттестации), а без них образовательное учреждение в рыночных условиях просто не выживет. Тогда содержать эти службы надо будет из средств внебюджетных источников финансирования. Возможно, и за счет создания региональных объединений, ассоциаций образовательных учреждений или специальных консалтинговых (консультативных и аудиторских) фирм, которые на принципах самоокупаемости будут обслуживать образовательные структуры в регионах. Возможен и другой вариант – интеграции учебных заведений. В силу исторических причин и, особенно, географических причин – огромных расстояний наши отечественные образовательные учреждения по сравнению с зарубежными аналогами относительно невелики по числу учащихся и студентов (кроме вузов в крупных городах). Так, численность учащихся школ – как правило, до 1000 человек, не говоря уже о сельской малокомплектной школе, средняя численность студентов ПТУ составляет 400–600 человек, техникума – 800–1000. А в рыночных условиях легче будет

выживать крупным образовательным структурам. Поэтому отдельные учебные заведения, возможно, начнут добровольно интегрироваться в более крупные структуры, как это произошло, к примеру, в г. Георгиевске Ставропольского края, где пять учреждений начального и среднего профессионального образования добровольно объединились в колледж «Интеграл» с сохранением юридического статуса каждого из них.

Следующий уровень проблем интеграции образовательных структур – это необходимость организационного взаимодействия образовательных учреждений разных профилей, типов, а также других субъектов – предприятий, общественных организаций и т.д., их интеграция в смысле координации совместных усилий.

Таким образом, в связи с необходимостью построения системы непрерывного образования встает вопрос о создании **единого образовательного пространства**. Единое образовательное пространство в настоящее время целесообразно рассматривать в первую очередь в региональном аспекте ввиду относительно низкой пока мобильности населения в России и, соответственно, тем обстоятельством, что основная масса молодежи и взрослого населения сегодня учится и работает в своих регионах, не удаляясь от места жительства.

Как уже говорилось выше, **региональное образовательное пространство можно понимать как совокупность всех субъектов региона, прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах, либо заинтересованных в них**. По сути – это все физические и юридические лица региона, весь регион, только взятый в определенном аспекте – отношении к образованию. Но образовательное пространство назвать единым в современных условиях в большинстве случаев невозможно, поскольку все структуры разобщены и на сегодняшний день придерживаются скорее ведомственных, корпоративных, чем общих интересов.

Тем не менее организовать сотрудничество субъектов образовательного пространства вполне возможно. В частности, в Московской области автору удавалось организовать активное сотрудничество областного Института повышения квалификации и переподготовки работников народного образования с техникумами, вузами, учебно-курсовыми комбинатами, отделами технического обучения заводов и фабрик, службами заня-

тости, коммерческими образовательными структурами и т.д., традиционно не относящимися к региональному ведомству народного образования.

Но сотрудничество возможно, только если оно основано не на администрировании, а на поиске взаимных интересов, к чему охотно стремятся в новых рыночных условиях многие – нужна лишь чья-то организующая инициатива.

Именно по причине чьих-то личных инициатив пока развиваются лишь некоторые региональные модели единого образовательного пространства с пока еще неполными, но уже просматриваемыми контурами системы непрерывного образования.

Так, например, регион всемирно известного народного художественного промысла «Гжель» (Московская область). Инициаторами интеграции образовательного пространства в регионе (а это площадь 15х25 км с деревнями и поселками) выступили генеральный директор производственного объединения «Гжель» В.М. Логинов и руководитель Гжельского художественно-промышленного колледжа А.А. Андреева. Был создан Учебно-культурный научно-производственный центр «Гжель», объединивший на добровольных началах все образовательные, производственные и социальные структуры региона: детские сады, общеобразовательные школы, колледж, при котором были созданы опорные пункты пяти московских вузов, учреждения дополнительного образования – художественная и музыкальная школы, дома культуры, 12 керамических заводов региона, совхоз, рыбхоз, строительные организации, медицинские учреждения и т.д. Причем, в деятельности Учебно-культурного научно-производственного центра образование было взято в качестве основания и средства интеграции социальных и производственных сфер региона, что позволило опережающим образом подойти к решению задач организации производства и социальной жизни в регионе, привязать их решение к принципиальным, перспективным тенденциям его развития. Таким образом, **образование стало выступать средством развития региона**, о чем мы говорили выше.

Интеграция всех образовательных структур региона позволила выстроить преемственные образовательные программы (в рамках регионального компонента содержания образования) от детского сада до повышения квалификации специалистов и аспирантуры по всем профилям профессий, необходимым

региону (художественно-керамическое производство, строительство, образование и т.д.) с возможностью для наиболее способной части молодежи учиться по индивидуальным сквозным учебным планам, начиная со старших классов основной школы.

Была создана единая информационная база данных об образовательном росте каждого ребенка, учащегося, студента и о профессиональном продвижении работников предприятий, организаций, учреждений региона. Предприятия региона создали во всех образовательных учреждениях, начиная с детского сада, профилированную учебную и учебно-производственную базу – в частности, за последние годы было создано 57 учебных мастерских, учебных цехов и учебных мини-заводов: керамических, швейных, деревообрабатывающих, механических, кружевоплетения и т.д. К преподаванию во всех образовательных учреждениях региона вплоть до детского сада привлекаются ведущие художники и другие специалисты производств; со школьниками и студентами проводятся внеклассные занятия на материальной базе и со специалистами колледжа, производств, московских вузов, музеев и т.д. Учебно-культурным научно-производственным центром Гжели установлены прямые договорные отношения с отраслевыми учреждениями повышения квалификации, научными организациями, где специалисты региона на плановой основе проходят курсы повышения квалификации, учатся в аспирантуре и т.д.

Открытость и динамичность непрерывного образования в регионе обеспечивается активным взаимодействием образовательных учреждений и предприятий региона с учебными заведениями, производствами, музеями и т.д., отдельными специалистами других территорий и зарубежных стран, использованием их потенциала в повышении образовательного уровня жителей народного промысла на основе новейших достижений искусства, техники и технологии. Существенный вклад вносят выездные практики и зарубежные стажировки учащихся, студентов и специалистов Гжели.

В результате работы по развитию непрерывного образования в регионе обучение и воспитание подрастающего поколения, подготовка кадров стали заботить руководителей всех предприятий и учреждений, общественные организации. В

итоге повысилась эффективность работы в этом направлении. Предприятия приняли на себя ответственность за предоставление рабочих мест школьникам, студентам колледжа, за трудоустройство молодых специалистов. Расширились контакты родителей и их детей на трудовой, производственной основе. Как следствие этого – улучшилось отношение к труду, укрепилась дисциплина и семейные отношения. Правонарушения и преступность среди молодых жителей региона практически отсутствуют, чего нельзя сказать об окружающих районах. В регионе полностью отсутствует молодежная безработица.

В поле зрения общественных интересов попал каждый из 4 тыс. юных жителей. Чувствуя внимание, заботу старших, они серьезнее и ответственнее относятся к выбору своей профессии. Возможность трудиться на престижном промысле с хорошими условиями труда и оплаты, заранее готовящего рабочие места для молодежи, сказываются на формировании личностных качеств. Если же это затем дополняется соответствующим профессиональным образованием, то производство получает хорошего работника, а общество – хорошо воспитанного человека. В течение нескольких последних лет предприятия региона уже полностью комплектуются кадрами практически только из числа местных жителей. Народный промысел по художественному уровню и качеству изделий вышел на передовые позиции в мире. Финансовые накопления, деловая активность Учебно-культурного научно-производственного центра дают возможность использовать средства по наиболее важным направлениям развития непрерывного образования региона, обеспечить социальную защиту учащихся, студентов из малообеспеченных семей, а также педагогов.

Другой вариант – другая модель построения единого образовательного пространства в регионе. Если в Гжели системообразующим фактором выступает, в первую очередь, ведущая в регионе производственная структура – художественно-производственное объединение «Гжель», то в других случаях системообразующим фактором может выступать само образовательное учреждение. Как, например, в Красночикоиском районе Читинской области. Регион с той характерной особенностью монопроизводственной (монопрофильной) экономикой – чисто сельскохозяйственный район. Можно ли было представить себе еще лет десять назад образовательное учреждение, включаю-

щие два детских сада, две общеобразовательные школы, детский культурный центр (бывший дом пионеров), профтехучилище, сельскохозяйственный и индустриально-педагогический техникумы, педагогическое училище. А еще в добавление к этому учебно-курсовой комбинат, центр переподготовки незанятого населения, музыкальную школу, собственную больницу и поликлинику, гостиницу и парикмахерскую, поселковую баню. Это – Красночикоийский агролицей.

Зачем понадобился такой необычный образовательный суперкомбинат? Какие тенденции развития народного образования в стране он отражает? На первый взгляд, причины для возникновения подобного гиганта лежат на поверхности: вместе легче выжить в тяжелых финансовых условиях. Ряд лет назад детские сады и школы, дом пионеров в поселке находились на грани закрытия. Зарплату учителям и воспитателям выплачивали нерегулярно. Но самое главное, что эти учреждения не могли обеспечить себя теплом, которое в условиях сурового сибирского климата обходится очень дорого. Тогда директор агролицея Н.С. Бородин, как рачительный хозяин, взял школу и детский сад «под свое крыло». За первым шагом последовал второй, третий ... В области не хватает учителей начальных классов. При агролицее открывается педагогическое отделение. Его студенты тут же проходят педагогическую практику в детских садах и школах.

Вскоре и межрайонная агрохимлаборатория и сортоиспытательная станция тоже вошли в состав лицея. Лицей имеет 500 гектаров пашни, крупную свиноферму, большой столярный цех, цех биотехнологий и т.д.

В результате агролицей перешел на многоканальное финансирование. Деньги поступают из федерального, областного, местного бюджетов, а также от службы занятости. Есть доход от производственной деятельности. Это позволяет не только сохранять устойчивость, но и развивать, наращивать учебно-материальную базу.

А если посмотреть поглубже, по сути дела создан новый региональный Центр непрерывного образования. В нем общее, профессиональное, дополнительное образование осуществляются по сквозной линии – от детского сада до ВУЗа. Лучшие выпускники агролицея принимаются без экзаменов в ВУЗы Бурятии и Читинской области сразу на третий курс.

Красночикойский комбинат становится для ребенка родным домом на долгие годы. В едином педагогическом коллективе уже не посетуешь, что детский сад своих воспитанников не готовит к школе, а та присылает в училище или техникумы плохих выпускников.

Каждый молодой человек, взрослый может получить здесь любую профессию, нужную ему и региону, каждый сельский житель может «у себя дома» реализовать свои образовательные потребности. А это означает, что село крепнет.

Образовательное учреждение берет на себя функции сохранения экономических и социальных структур региона, обеспечивая тем самым дальнейшее развитие его экономики и социальной сферы. Ведь создаются рабочие места, обеспечиваются занятость населения и его социальную защита. Таким образом, образовательный комбинат становится культурным, социальным, экономическим центром в регионе.

Образовательных учреждений подобных Красночикойскому агролицею, пока еще не так много. Однако тенденции создания подобных комплексов можно наблюдать в других регионах страны. Это Центры непрерывного образования в городах Лангепас и Урай Тюменской области, Государственный муниципальный учебный центр в городе Дмитрове Московской области и другие.

Возможны и другие модели построения единого образовательного пространства: например, отраслевые, когда образовательный комплекс от трудовой допрофессиональной подготовки школьников до ВУЗа и последипломного образования действует в составе крупного промышленного предприятия как, например, в производственном объединении «Москвич» (АЗЛК); регионально-отраслевые, как, например, в Казани, где на базе бывшего ПТУ, ныне колледжа (директор Р.С. Алтынбаева) в сотрудничестве с региональными предприятиями электронного профиля создан Центр непрерывного профессионального образования электронной промышленности. Таким образом, моделей непрерывного образования в условиях чрезвычайного многообразия условий в разных регионах России может быть много. Важно то, что примеры построения образовательного пространства уже есть.

Есть они и на уровне **субъектов Федерации**. В частности, в Бурятии, (министр образования и науки, доктор педагогических наук С.Д. Намсаираев) и в Тульской области (начальник областного управления образованием, доктор педагогических наук В.М. Петровичев). Эти руководители возглавили разработку и реализацию **единых** проектов развития образования – от дошкольного до последипломного, включив в общую работу по построению единого образовательного пространства все образовательные учреждения всех типов и уровней, а также предприятия, организации, общественность своих регионов.

На федеральном уровне проблеме построения единого образовательного пространства обычно связывают с созданием и реализацией государственных образовательных стандартов. Не отрицая их важности, заметим, что, во-первых, для построения в стране системы непрерывного образования они должны быть сквозными – от дошкольного до последипломного образования и маневренными, а не в том виде, как они разрабатываются сейчас – порознь под прежние типы разрозненных, сугубо специализированных учебных заведений. Во-вторых, эта проблема далеко не единственная, а, может быть, на сегодняшний день – и не самая первостепенная.

Проблем интеграции образовательных структур много, и решение их еще впереди. Думается, самая актуальная проблема – это ведомственная разобщенность, корпоративность образовательных структур. Возникает вопрос: а вроде бы теперь создано единое Министерство образования РФ, теперь вроде проблемы интеграции будут разом решены?

В том-то и дело, что нет. В истории образовательные ведомства объединялись не раз. Но их работники каждый раз быстро самоизолировались на уровне подразделений ведомств – управлений, отделов и т.п. И получается, что вопросами дошкольного образования занимаются одни подразделения, отдельно от них – общеобразовательная школа, отдельно – начальное профессиональное образование и т.д. Вплоть до высшего и дополнительного. Интересно отметить еще одно обстоятельство. Хотя федеральное ведомство и называется «Министерство образования РФ», оно охватывает своей деятельностью далеко не все образовательные сферы. Из нынешних компетенций Министерства образования РФ

выпадают: переподготовка военнослужащих, уволенных в запас, подготовка государственных служащих, переподготовка безработных, обучение мигрантов и иммигрантов, обучение лиц, освобожденных из мест лишения свободы, и т.д.

А кроме того, такая огромная образовательная сфера как внутрифирменное обучение персонала, о которой мы говорили выше.

Раньше, в бывшем СССР эту сферу (подготовка и повышение квалификации кадров на производстве) координировал Государственный Комитет СССР по профессионально-техническому образованию. В каждом отраслевом министерстве были соответствующие подразделения и во всех союзных ведомствах и региональных структурах управления профессионально-техническим образованием были соответствующие научно-методические структуры. Сейчас эта образовательная сфера полностью осиротела и ее нужно воссоздавать заново как на федеральном (Минобразование РФ и отраслевые ведомства), так и на региональном уровнях.

В то же время необходимо осознать, что любые административные перестройки станут эффективными только тогда, когда идеи глубинной содержательной интеграции образовательных подсистем созреют в обществе, в общественном мнении, в том числе в умах работников образования. Пока же руководители образовательных учреждений, их педагогические коллективы, как правило, боятся смены нынешних административных структур на новые из-за опасения, что новые руководители будут больше уделять внимания другим образовательным подсистемам и ущемлять интересы их собственных. Но традиционные у нас упования на «доброе» и «справедливое» управителя – все тот же тупиковый путь. Мы опять возвращаемся к той же проблеме, о чем говорили выше – **к необходимости создания демократических механизмов управления образованием.**

Кроме того, создание единого образовательного пространства – это задача не только образовательных ведомств. Это общенациональная и общегосударственная задача, требующая скоординированных усилий многих министерств, региональных администраций, общественных организаций, предприятий, банков и т.д. и т.п. Настало, выражаясь словами Екклесиаста, «время собирать камни».

Принцип гибкости организационных форм

Для свободного продвижения человека в образовательном пространстве необходимо обеспечить максимальную гибкость и разнообразие форм обучения. Тем более, что в условиях рыночной экономики, судя по опыту зарубежных стран, далеко не каждому юноше, не каждой девушке, а тем более взрослому человеку будет по карману обучение в очной форме. Даже если образование будет бесплатным – далеко не каждая семья сможет кормить и одевать своего взрослого члена.

В системе народного образования (за исключением базовой общеобразовательной школы) неизбежно будет происходить развитие заочного, вечернего и других форм обучения без отрыва от работы.

Рассмотрим в первую очередь то, что касается **заочного образования**. Хотя в области заочного образования Россия имеет признанный в мире исторический приоритет и значительный наличный потенциал, из-за общих для нашего образования причин и, в частности, особенностей организации образования по заочной форме, уровень подготовки подавляющего большинства выпускников-заочников в последние десятилетия командно-административной системы перестал соответствовать предъявляемым требованиям. Заочная форма оказалась настолько дискредитированной, что как правительство, так и население страны стали считать, что прекращение обучения по ней принесет больше пользы, чем вреда. В ходе реформ заочная форма образования была сохранена лишь из-за необходимости обеспечения непрерывности образования.

Между тем, заочная система обучения необходима гражданам для непрерывного образования, получения общего образования и специальности жителями удаленных регионов, инвалидами, молодыми матерями и многими другими группами населения, не имеющими иных возможностей обучаться. Она необходима предприятиям, особенно добывающим, транспортным, имеющим рассредоточенные по территориям объекты и заинтересованные в обучении кадров на местах без отрыва от производства.

В отношении связки «заочное обучение – производство» есть также очень интересная особенность: подавляющее большинство руководящего состава заводов и фабрик, строек и т.д.

составляют выпускники именно заочных ВУЗов, которые в свое время кончали ПТУ или техникумы и затем продолжали образование в заочной форме – они выросли в производственных коллективах и осваивали специфику общения в нем, специфику производственных отношений, к чему выпускники очного обучения оказываются не приспособленными и на заводах не задерживаются, кроме аппарата заводоуправления, конструкторских бюро и т.п.

Наконец, в заочном образовании заинтересовано общество в целом, поскольку при сравнительно небольших затратах обеспечивается рост общекультурного уровня и профессионализма населения. Заочное обучение, при качественной его постановке, во всем мире рассматривается как «высокая технология» получения образования, и количество студентов, обучающихся по этой форме, постоянно растет.

Все остальные формы обучения, кроме, пожалуй, экстерната, занимают промежуточное положение между очным и заочным обучением. В том числе вечернее (сменное) обучение, на которое в той же мере распространяется все сказанное выше о заочном обучении. А кроме того за рубежом существует много других форм обучения, давая возможность учащемуся, студенту право широкого их выбора с целью обеспечить ему наиболее удобный режим обучения без отрыва от работы: так называемое «обучение частичного времени» (part-time education) когда обучаемый два дня в неделю учится, а три дня работает на производстве, **сокращенный** (по академическим часам аудиторных занятий) **курс очного обучения**, «сэндвич» и «блок» – разные варианты сочетания очного и заочного обучения, **вечернее обучение** и т.д. – всего, например, в Англии насчитывается 9 форм. Причем в английских колледжах студенты-очники составляют всего 40% контингента, т.е. без отрыва от работы учится большая часть молодежи.

Особый интерес представляет система так называемого «**открытого обучения**», на которой есть смысл остановиться подробнее ввиду ее потенциальной перспективности.

Эта система возникла в Англии и в настоящее время получает все большее распространение во все мире. История его такова. В 60-х годах многими специалистами в области образования высказывалась идея «эфирного университета» как объединения учебных заведений, использующих радио и те-

левидение для заочного обучения и «доставки преподавателей на дом». Эта идея была поддержана правительством, и в 1969 году был создан Открытый университет, который тут же начал стремительно расти по числу студентов с 24 тысяч в 1971 г. до 200 тысяч в 1993 г., не считая контингентов многочисленных филиалов Открытого университета во многих странах мира. Таким филиалом в России является, в частности, ЛИНК – Международный центр дистанционного обучения в г. Жуковском Московской области с его многочисленными филиалами по всей России. Кроме того, в России создан, в частности, усилиями Московской областной и районной служб занятости, ряд российско-британских центров открытого обучения на базе профессиональных лицеев в г.г. Жуковском, Сергиевом Пасаде, Щелково по переподготовке безработных граждан.

Вслед за Открытым университетом в Англии, в других странах стали создаваться открытые колледжи, а также отделения открытого обучения во многих обычных университетах и колледжах. Всего сегодня этой формой обучения в Англии охвачено более 5 млн. человек.

В чем суть открытого обучения? Это дальнейшая модернизация системы заочного обучения. Основные отличия открытого обучения от заочного в следующем:

- для поступления на обучение не требуется никаких свидетельств об образовании;
- обучаемый сам выбирает содержание (из предлагаемых на выбор курсов, модулей), средства обучения, сроки, темп изучения, время прохождения экзаменов. У него есть возможность на время прекратить обучение по каким-либо обстоятельствам, а затем вернуться к нему вновь и т.д.;
- для каждого курса, модуля создаются комплекты учебных материалов, включающие пособия на печатной основе, аудио- , видео- и слайд-фильмы, компьютерные программы и т.д. Такие комплекты для сотен учебных курсов, в том числе альтернативных, выпускаются десятками фирм и позволяют студенту самостоятельно осваивать материал;
- самостоятельное изучение учебных курсов сопровождается консультациями тьютора (индивидуального наставника-консультанта), чаще всего по телефону, проверкой им письменных заданий, организацией групп взаимопомощи студентов, изучающих один и тот же курс, что позволяет им обме-

ниваться информацией и идеями, практиковаться в различных ролях (тоже часто по телефону), организацией воскресных школ, тьютериалов (семинаров под руководством тьютора) и летних лагерей.

Открытое обучение – рациональная форма образовательного продвижения для людей, которые хотят продолжать образование, но не могут даже частично оторваться от своей служебной деятельности. Открытое обучение позволяет, во-первых, пройти весь курс обучения для получения сертификатов и дипломов всех уровней колледжа или университета, для получения степеней бакалавров и магистра. Во-вторых, открытое обучение широко используется для повышения квалификации и переподготовки персонала фирм, которые чаще всего оплачивают обучение или приобретают комплекты учебных материалов для их коллективного пользования сотрудниками. В-третьих, – открытое обучение широко используется населением для повышения квалификации, общего уровня образованности.

Вместе с тем, открытое обучение требует от обучаемого значительных волевых усилий в условиях практически полной самостоятельности в учебной деятельности. К этому способен не всякий. Так, по оценкам английских специалистов, лишь 15% людей способны пройти в форме открытого обучения полный университетский курс до получения диплома.

Широкие перспективы в развитии форм получения образования имеет, очевидно, и **экстернат**. Экстернат у нас в стране вроде бы никогда не запрещался, но в то же время никак и не поощрялся. Организационно эта форма обучения почти не отработана, хотя в Законе РФ об образовании и указана как одна из возможных форм получения образования. Тем не менее она имеет большие возможности.

В частности, во-первых, для общеобразовательных школ. В том числе для сдачи экзаменов экстерном для получения российского аттестата зрелости молодежью, приезжающей из бывших республик СССР и желающей поступать в российские ВУЗы. Сегодня для учреждений начального и среднего профессионального образования сложилась ситуация, при которой уровень квалификации рабочих значительно отстает от потребностей народного хозяйства. Как уже говорилось, к концу 80-х

годов средний квалификационный разряд рабочих в целом по стране отставал от среднего разряда работ на целую единицу. Между тем известно, что разница всего в 0,5 разряда означает технологическую катастрофу для любого предприятия. В чем же дело? В том, что большинство государственных предприятий не были заинтересованы в повышении квалификационных разрядов рабочим – ведь тогда надо повышать им заработную плату. В то же время многие рабочие заинтересованы в повышении разряда, особенно в случаях перехода на другие предприятия, в фирмы и т.д. В этой ситуации учреждения начального и среднего профессионального образования могут стать государственной альтернативной службой за счет введения экстернатной формы присвоения квалификации рабочим.

Во-вторых, перспективы развития экстерната могут быть связаны, очевидно, с тем обстоятельством, что уже сегодня для работы во многих негосударственных предприятиях и в организациях администрация последних начинает требовать от специалистов наличия одновременно двух специальностей, допустим, инженерного и экономического, финансового образования, инженерного и компьютерного и т.д. Или, допустим, в небольших строительных фирмах, которых стало уже много, требуются рабочие, владеющие множеством профессий: строительными, отделочными, электротехническими, столярными и т.п. И для профессиональных образовательных учреждений здесь большой выбор для развития экстернатной формы обучения.

Таким образом, система народного образования стоит сегодня перед необходимостью создания целой системы гибких организационных форм обучения, создающих максимально благоприятные условия для продвижения человека в образовательном пространстве.

Итак мы рассмотрели основные идеи, принципы развития отечественного образования и условия их реализации. Из этого обширного материала видно, что завтра система образования должна стать иной, чем она есть сегодня и **совершенно, качественно иной**, чем она была вчера. Мы еще нередко слышим обращения многих работников образования в директивные органы всех уровней, их призывы: «Сохранить!», «Не допустить!», «Вернуть!» Можно понять чувства, которые ими дви-

жут. Но это все взгляд в прошлое, которого уже не вернуть. Надо смотреть в завтрашний день.

В заключении мы вновь вернемся к идеям, принципам развития образования и условиям их реализации, но уже с иных – теоретико-методологических позиций.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

(Теоретико-методологическое)

*Мы часто ищем сложности вещей,
Где истина лежит совсем простая.*

С. Щипачев

У читателя вполне могло сложиться впечатление, что автор в книге слишком много различных идей, принципов, и т.д., т.е. «красивых научных слов». Действительно «красивых слов» можно придумать еще больше: прогностичность, адаптивность, динамичность, – да мало ли еще сколько. «Слова, слова ...» как говорил известный принц Датский. Но суть в другом.

На самом деле автор, предпринял попытку построить **теорию развития системы народного образования России**. Именно попытку. Ведь понятие «теория» в строгом смысле этого слова в отношении к гуманитарным, общественным наукам, каковыми являются, в том числе, педагогика и другие науки об образовании, применить затруднительно в силу чрезвычайной подвижности, изменчивости явлений и процессов, изучаемых этими науками, отсутствия достоверных процедур их систематизации, изменения и т.д. В этих науках используется, как правило, понятие «концепция» – как определенный комплекс взглядов, воззрений, идей, направленных на объяснение явлений, процессов и связей между ними. И когда говорят, к примеру, «теория проблемного обучения», то, строго говоря, это – «концепция проблемного обучения».

В строгом смысле теория – это высшая форма организации научного знания, дающее целостное представление о существенных связях в определенной области знаний – объекта данной теории (в нашем случае объектом выступает образование). Основными требованиями к любой теории являются :

1) Требование полноты, т.е. теория должна научно описывать все основные явления, процессы и связи между ними.

2) Требование непротиворечивости, т.е. все постулаты, идеи, принципы и другие конструкции теории логически не должны противоречить друг другу*.

Рассмотрим, как эти требования могут быть удовлетворены в нашем случае. Относительная **полнота может быть достигнута, по мнению автора, типологией и иерархической системой классификаций** идей, вытекающих из них принципов развития образования и условий их реализации.

Напомним логические правила построения классификаций:

1) В одной и той же классификации должно быть одно и то же основание классификации, т.е. признак, по которому классифицируемые объекты объединяются в один класс.

2) Объем членов классификации должен однозначно соответствовать объему классифицируемой совокупности, т.е. сумма членов классификации должна полностью исчерпывать всю совокупность и не превышать ее.

3) Члены классификации должны исключать друг друга, т.е. ни один из членов не должен входить в объем другого члена.

4) Подразделение на подклассы должно быть непрерывным, т.е. идти по линии непрерывного нарастания или ослабления выделенного в качестве основания признака, не перескакивая через ближайший подкласс.

Теперь рассмотрим логическую структуру построения данной книги. В конце первого раздела сформулирован исходный постулат, что в новой эпохе, в которую перешло человечество, в новых условиях жизни России, направленной на построение гуманистического демократического общества с рыночной экономикой, народное образование в стране должно стать качественно иным, адекватно соответствующим этому новому обществу.

Этот постулат развивается в формулировании четырех основных идей, соответствующих основным целям образования, связанных с удовлетворением потребностей четырех субъектов – его «потребителей»: личности, общества, производства и самой образовательной сферы: гуманизации, демократиза-

* Естественно, полнота и непротиворечивость любой теории всегда будут относительными. Ведь даже в математике, как показано двумя известными теоремами К. Геделя, любая достаточно сложная теоретическая система будет, с одной стороны, неполна, с другой стороны, ее непротиворечивость не может быть доказана в рамках данной системы.

ции, опережающего образования, непрерывного образования. Напомним при этом, что идея (в смысле общественно-историческая идея) понимается как высшая форма познания мира, не только отражающая объект, но и направленная на его преобразование (Философский энциклопедический словарь. – М., 1989). Идеи в науке не только подытоживают опыт предшествующего развития знания в той или иной области, но и служат основой для синтеза знания в некую целостную систему и поиска новых путей решения проблемы.

В свою очередь каждая идея в книге раскрывается, конкретизируется в совокупность принципов развития образования. Причем, эти совокупности выделены в каждом случае по вполне определенным основаниям классификации. Так, например, напомним, что основание классификации принципов гуманизации образования положены убеждения личности, включающие ее мировоззрение и стремление к его реализации и объединяющие: эмоциональные (принцип гуманитаризации), интеллектуальные (принцип фундаментализации) и волевые (принцип деятельностной направленности) свойства личности. Интегративной характеристикой убеждений личности выступает ее национальный менталитет (принцип национального характера образования). В свою очередь, к примеру, в основание классификации условий реализации принципа гуманитаризации образования взяты отношения личности: к самому себе (эстетическое обучение и воспитание обучаемых); к другим людям (этическое...); к труду, производству (экономическое...); к природе (экологическое...); к государству (правовое...).

Аналогично в основании классификации принципов демократизации образования лежит уровень управления субъектами: учащийся, студент – принцип самоорганизации; учитель, преподаватель как руководитель обучаемых – принцип сотрудничества; учебное заведение – принцип открытости; система образования – принцип многообразия; регион – принцип регионализации, страна в целом в двух аспектах (новая классификация – деление на подклассы): в аспекте общества – принцип равных возможностей и в аспекте государства – принцип общественно-государственного управления. В свою очередь каждому принципу соответствует совокупность условий его реализации, также построенных по

определенной классификации с вполне конкретным основанием.

Вся типология идей, принципов развития народного образования и условий их реализации приведена **в приложении** к данной книге. Там же представлены основания всех классификаций.

Таким образом, **требование полноты** теории развития российского образования, очевидно, обеспечивается построением иерархической системы классификаций (с соблюдением всех правил их построения, охватывающих в совокупности все существенные стороны и аспекты рассматриваемого объекта) по выделенным основаниям классификаций.

Требование непротиворечивости, очевидно, также удовлетворяется за счет соблюдения тех же правил построения классификаций. В частности, того правила, что члены классификаций должны исключать друг друга, а также тех обстоятельств, что в каждом случае классифицировались разные объекты и что классификации строились по разным не совпадающим основаниям.

Далее, как известно, **теория имеет три основных функции**: объяснительную, предсказательную (прогностическую) и предписывающую (нормативную). Применение подобного типологического способа построения теории развития образования позволяет: выявить и объяснить противоречия, прорывы, слабые места в современном состоянии системы образования; выявить, что необходимо делать безотлагательно, вводить в качестве нормативов, императивов; предвидеть, как должна развиваться система народного образования в будущем. В частности, здесь необходимо отметить то обстоятельство, что каждая идея развивается в совокупности принципов, а принципы (в научном смысле), как известно, выполняют двоякую роль – с одной стороны, принцип выступает как центральное понятие, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован; с другой стороны, принцип выступает в смысле принципа действия – норматива, продолжения к деятельности.

Наконец, при данной конструкции теории любая вводимая в дальнейшем кем-либо какая-либо инновация может быть, очевидно, четко идентифицирована, однозначно отнесена к

тому или иному конкретному условию реализации конкретного принципа конкретной идеи.

Тем не менее, поскольку известно, что одна и та же совокупность объектов может быть классифицирована по различным основаниям (так, например, известно девять независимых классификаций методов обучения), то, понятно, что данная теория развития образования – не единственно возможная. Впрочем, как сказал булгаковский Воланд, «все теории стоят одна другой». Ведь, как известно, гносеологический принцип дополнительности допускает множественность теорий, описывающих одну и ту же предметную область.

В любом случае этот типологический, классификационный подход к построению теоретических конструкций, думается, имеет определенный научный и практический интерес. Насколько же материал данной книги может претендовать на теорию развития образования (в строгом смысле) – судить читателям, в первую очередь теоретикам и методологам педагогики и образования.

ТИПОЛОГИЯ ОСНОВНЫХ ИДЕЙ, ПРИНЦИПОВ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

*Так бриллиант невидим нам, пока
Под гранями не оживет в алмазе*

В. Брюсов

Совокупность основных идей развития образования:

1. Гуманизация образования;
2. Демократизация образования;
3. Опережающего образования;
4. Непрерывного образования.

Основание классификации идей: субъекты, на которые направлены цели образования («потребители» образования): личность (идея гуманизации), общество (идея демократизации), производство (идея опережающего образования), сама сфера образования – рефлексия (идея непрерывного образования).

1. ИДЕЯ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Принципы развития:

Гуманизация образования.

Фундаментализация образования.

Деятельностной направленности образования.

Основание классификации принципов: убеждения личности, включающие ее мировоззрение и стремление к его реализации и объединяющие: эмоциональные (гуманизация), интеллектуальные (фундаментализация) и волевые (деятельностная направленность) свойства; национальный менталитет как интегративная характеристика убеждений личности (национальный характер образования).

1.1. Условия развития принципа гуманитаризации образования:

1.1.1. Улучшение эстетического обучения и воспитания учащихся и студентов.

1.1.2. Улучшение этического обучения и воспитания учащихся и студентов.

1.1.3. Улучшение экономического обучения и воспитания учащихся и студентов.

1.1.4. Улучшение экологического обучения и воспитания учащихся и студентов.

1.1.5. Улучшение правового обучения и воспитания учащихся и студентов.

Основание классификации условий: психические отношения личности: к себе (эстетическое...), к другим людям, обществу (этическое...), к производству (экономическое...), к природе (экологическое...), к государству (правовое...).

1.2. Условия реализации принципа фундаментализации образования:

1.2.1. Сохранение ядра общего среднего образования.

1.2.2. Обучение учащихся и студентов базисным квалификациям.

1.2.3. Усиление общеобразовательных компонентов профессиональных образовательных программах.

1.2.4. Переход профессиональной школы на подготовку специалистов широкого профиля.

1.2.5. «Университетизация» высшей школы, «колледжизация» начальной и средней профессиональной школы.

1.2.6. Модульное построение содержания образования (интегративный вариант как один из возможных).

1.2.7. Усиление научного потенциала школы.

1.2.8. Методологическая подготовка обучающихся.

Основание классификаций условий – содержание образования: в аспекте содержания – виды, направленность подготовки – общеобразовательная (1.2.1; 1.2.3), политехническая (1.2.2), специальная (1.2.4), научно-исследовательская (1.2.7), методологическая (1.2.8); в аспекте структуры организации содержания (1.2.5; 1.2.6).

1.3. Условия реализации принципа деятельной направленности образования:

1.3.1. Соединение формирования теоретических знаний учащихся и студентов с их практическими потребностями, ценностными ориентациями.

1.3.2. Совершенствование системы знаний, определяющих деятельность направленность личности.

1.3.3. Формирование умений на уровне тактики и стратегии интегративной деятельности.

Основание классификации условий: умения осуществления интегративной профессиональной деятельности как высшее звено опыта личности: знания, определяющие деятельность направленность личности (1.3.1; 1.3.2); умения на уровне тактики и стратегии профессиональной деятельности (1.3.3).

1.4. Условие реализации принципа национального характера образования: построение системы воспитательной работы на основе национальной идеи России; учет особенностей национального менталитета в содержании обучения.

2. ИДЕЯ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Принципы развития:

2.1. Самоорганизация учебной деятельности учащихся и студентов.

2.2. Сотрудничества педагогов и обучаемых.

2.3. Открытости образовательных учреждений.

2.4. Многообразия образовательных систем.

2.5. Регионализация образования.

2.6. Равных возможностей.

2.7. Общественно-государственного управления.

Основание классификации принципов – уровни организации и управления: учащиеся, студент (самоорганизации), педагог (сотрудничества), учреждение образования (открытости), система образования (многообразия), регион (регионализация), страна в целом в двух аспектах: в аспекте общества (равных возможностей) и в аспекте государства (общественно-государственного управления).

2.1. Условия реализации принципа самоорганизации:

2.1.1. Переход из позиции «педагог ведет учащегося, студента за собой» в позицию «обучаемый идет вперед».

2.1.2. Сокращение аудиторной нагрузки учащихся и студентов.

Основание классификации условий: пара категорий диалектики: внутреннее (изменение позиции...), внешнее (сокращение учебной нагрузки).

2.2. Условие реализации принципа сотрудничества: изменение позиции педагога из позиции «над обучаемым» к позиции «вместе с обучаемым».

2.3. Условия реализации принципа открытости образовательных учреждений:

2.3.1. Развитие рыночных отношений в системе образования (развитие рынка образовательных услуг).

2.3.2. Развитие открытых связей с социальными и зарубежными партнерами.

Основание классификации условий: пара категорий диалектики: внутреннее (рыночные отношения), внешнее (открытые связи).

2.4. Условия реализации принципа многообразия образовательных систем:

2.4.1. Дифференциация образовательных программ.

2.4.2. Индивидуализация образовательных программ.

2.4.3. Многоукладность образовательных учреждений.

2.4.4. Многообразие типов образовательных учреждений.

Основание классификации условий: пара категорий диалектики: содержание (дифференциация и многоукладность) и форма. В свою очередь содержание: для групп людей (дифференциация), для каждого человека (индивидуализация). Форма – принципы рынка: собственность (многоукладность), право свободной предпринимательской деятельности (многообразии типов...).

2.5. Условия реализации принципа регионализации образования:

2.5.1. Введение национально-региональных компонентов содержания образования.

2.5.2. Переход образовательных учреждений от отраслевой к региональной ориентации.

2.5.3. Расширение культурообразующих функций образовательных учреждений в своих регионах.

2.5.4. Вхождение образовательных учреждений в региональное образовательное пространство.

2.5.5. Разработка долгосрочных региональных программ развития образования.

Основание классификации условий – структура деятельности образовательных учреждений в регионах: перспективы (2.5.5), цели (специальные – 2.5.2, общие – 2.5.3), содержание (2.5.1), методы (2.5.4).

2.6. Условия реализации принципа равных возможностей:

2.6.1. Усиление роли государства в регулировании образовательных возможностей, предоставляемых каждому человеку.

2.6.2. Посильность образовательных стандартов.

2.6.3. Развитие элитарного образования.

2.6.4. Социальная защита нуждающихся.

2.6.5. Обучение инвалидов.

Основание классификаций условий – пара категорий диалектики: общее (всеобщее) – (2.6.1) и единичное (2.6.2 – 2.6.5). В свою очередь единичное – четыре основных категории молодежи и взрослого населения: одаренные (элитарность), средние (посильность), инвалиды, лица, нуждающиеся в социальной защите.

2.7 Условия развития принципа общественно-государственного управления:

2.7.1. Развитие демократических механизмов финансирования образования.

2.7.2. Введение демократических механизмов руководства.

2.7.3. Введение демократических механизмов контроля качества образования.

Основание классификации условий – основные механизмы в общей теории управления: финансирование, руководство, контроль.

3. ИДЕЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Принципы развития:

3.1. Опережающего потребности производства уровня образования населения.

3.2. Опережающей подготовки кадров для регионов.

3.3. Саморазвития личности обучаемого (учащегося, студента, слушателя, курсанта).

Основание классификации принципов – субъекты, имеющие отношение к производству: общество (опережающего уровня), регион (опережающей подготовки кадров), личность (саморазвития).

3.1. Условие реализации принципа опережающего уровня образования населения: увеличение численности учащихся полной средней школы и студентов профессиональных образовательных программ всех уровней.

3.2. Условия реализации принципа опережающей подготовки кадров для регионов:

3.2.1. Заблаговременная подготовка и переподготовка специалистов по перспективам для регионов профессиям.

3.2.2. Создание профессиональными образовательными учреждениями в своей структуре рабочих мест для выпускников по перспективным для региона профессиям.

Основание классификации условий – пара категорий диалектики: внешнее (3.2.1), внутреннее (3.2.2).

3.3. Условия реализации принципа саморазвития личности:

3.3.1. Саморазвитие интеллектуальной сферы личности обучаемых.

3.3.2. Саморазвитие волевой и эмоциональной сферы личности обучаемых.

3.3.3. Саморазвитие сенсорно-двигательной сферы личности обучаемых.

Основание классификации условий – сферы личности: интеллектуальная, волевая, эмоциональная, сенсорно-двигательная.

4. ИДЕЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Принципы развития:

4.1. Базового образования.

4.2. Многоуровневости образовательных программ.

4.3. Дополнительности (взаимодополнительности) базового и последипломного образования.

4.4. Маневренности образовательных программ.

4.5. Преемственности образовательных программ.

4.6. Интеграции образовательных структур.

4.7. Гибкости организации форм образования (обучения).

Основания классификации принципов: пара категорий диалектики: содержание (4.1 – 4.5) и форма организации (4.6; 4.7). В свою очередь подсистема содержания делится: состав подсистемы в составляющих: базовое образование, многоуровневость, последипломное (дополнительности) и переподготовка, смена направления (маневренности); структура подсистемы, ее структурные связи (преемственности). Подсистема форм организации – основание – целостность подсистемы: ее состав (интеграции) и ее функции (гибкости организационных форм).

4.1. Условие реализации принципа базового образования: создание основы для дальнейшего движения человека в образовательном пространстве по всем возможным векторам.

4.2. Условие реализации принципа многоуровневости: введение образовательных программ многих уровней и ступеней.

4.3. Условия реализации принципа дополнительности (взаимодополнительности) базового и последипломного образования:

4.3.1. Доподготовка и переподготовка специалиста для работы на конкретном рабочем месте.

4.3.2. Формирование самосознания личности.

4.3.3. Периодическое изучение (освоение) новинок науки, техники, технологии.

4.3.4 Развитие неформального образования взрослых.

Основание классификации условий – временные этапы (характеристики) последипломного образования: одномоментное, эпизодическое (доподготовка и переподготовка); постоянное (формирование самосознания); периодическое (изучение новинок...). Интегративный вариант – развитие неформального образования взрослых.

4.4. Условие реализации принципа маневренности образовательных программ: создание технологий «стыковки» содержания образовательных программ разных профилей, уровней и ступеней.

4.5. Условие реализации принципа преемственности образовательных программ: создание «сквозных» стандартов образования всех уровней и ступеней, «сквозного» содержания образовательных программ.

4.6. Условие реализации принципа интеграции образовательных структур:

4.6.1. перевод нормативно-правовой базы образования с образовательных учреждений на образовательные программы.

4.6.2. Развитие интегративных образовательных учреждений (многоуровневых, многопрофильных и многофункциональных).

4.6.3. Создание единого регионального образовательного пространства.

4.6.4. Создание единого федерального образовательного пространства.

Основание классификации условий – уровни образовательных структур: образовательная программа, образовательное учреждение, система образования региона, система народного образования страны.

4.6. Условие реализации принципа гибкости организационных форм: развитие очной, заочной, вечерней форм обучения, открытого образования (обучения), экстерната и т.д.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Российское образование в новой эпохе	8
Идея гуманизации образования	44
Принцип гуманитаризации образования	48
Принцип фундаментализации образования	68
Принцип деятельностной направленности образования	78
Принцип национального характера образования	98
Идея демократизации образования	109
Принцип равных возможностей	112
Принцип многообразия образовательных систем	122
Принцип сотрудничества	129
Принцип открытости	134
Принцип регионализации образования	142
Принцип общественно-государственного управления	150
Принцип самоорганизации учебной деятельности обучаемых ..	163
Идея опережающего образования	166
Принцип опережающего уровня образования	177
Принцип опережающей подготовки кадров в регионах	183
Принцип саморазвития личности	192
Идея непрерывного образования	197
Принцип базового образования	204
Принцип многоуровневости образовательных программ	206
Принцип дополнительности базового и последипломного образования	209
Принцип маневренности образовательных программ	213
Принцип преемственности образовательных программ	216
Принцип интеграции образовательных структур	220
Принцип гибкости образовательных форм	251
Заключение	257
<i>Приложение</i>	
Типология основных идей, принципов развития образования и условий их реализации	262