

ПЕДАГОГИКА

УДК 373.6 / 378 : 371.385.3

ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ В ЦЕЛОСТНОМ МНОГОУРОВНЕВОМ ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

©2002 Г.М. Ильмушкин

Димитровградский филиал Ульяновского государственного технического университета

В работе разработаны методические подходы по организации поисково-исследовательской работы на ступени среднего образования, ибо активное участие обучаемых на раннем этапе обучения в исследовательской деятельности способствует оптимальной их самореализации в образовании и качественной подготовке специалистов в системе многоуровневого непрерывного профессионального образования.

Реальную поддержку идея поисково-исследовательской направленности обучения на ступени среднего образования находит в едином образовательном пространстве в системе "школа-колледж-вуз" (ЕОП ШКВ), ибо ее осуществление в практике педагогической действительности способствует качественной подготовке инженерных кадров, становлению в процессе обучения учащегося как личности, его самовыражения и оптимальной самореализации в образовании, поскольку сформированы социально-педагогические условия для реализации такого инновационного направления. Учащийся, обладающий творческой способностью научно-исследовательской деятельности, всегда будет иметь преимущества и достоинства перед сверстниками, не проходившими серьезную школу поисково-исследовательской направленности, и значительно быстрее и эффективнее достигнет успеха в профессиональной и социальной деятельности. Он имеет возможность проявить инициативу, творчество в профессиональной деятельности, приобретает еще большую уверенность в своих действиях. Естественно, чувство удовлетворенности в профессиональной деятельности приносит успех и радость и в социальной, и личной жизни.

Таким образом, актуальность развития творческих поисково-исследовательских способностей личности в определенной мере вызывается социальным заказом современного общества в данный период его развития, внутренней потребностью личности и рекреативной ролью образования. В этой связи возникает необходимость исследования организации поисково-исследовательской работы на ступени среднего образования, как в теоретическом, так и в практическом плане.

ЕОП ШКВ на всех его ступенях предполагает проведение обучающимися доступных поисково-исследовательских работ под руководством научных руководителей. Естественно, на каждой ступени образования в этом вопросе ставятся свои цели и задачи с учетом психолого-возрастных особенностей, обученности, сформированности базовых теоретических знаний, умений и навыков. Такой подход осуществляется в единстве с учебной деятельностью как единый образовательный процесс и направлен к широкому и активному приобщению учащихся и студентов к исследовательской работе.

В этой связи, прежде всего, предлагается проведение с учащимися специальных занятий по НИР в ЕОП ШКВ согласно учебному расписанию в течение

двухгодичного их обучения – 1 час в неделю. В 10-ом классе, в основном, предусматривается изучение теоретических и методических основ проведения поисково-исследовательской работы, выполнение работ реферативного направления, а в 11-ом классе – проведение исследований в экспериментальных условиях.

Как показывает практический опыт работы, такой подход дисциплинирует учащихся и придает всему процессу НИР более организованный, системный и междисциплинарный характер. Тем самым, создаются благоприятные условия для совместного обсуждения ими возникающих теоретических и практических проблем поисково-исследовательского характера. Естественно, поисково-исследовательская работа учащихся не ограничивается только специальными учебными занятиями по расписанию.

В ЕОП ШКВ создаются педагогические условия для формирования у учащихся поисково-исследовательских наклонностей на ступени среднего образования, ибо для оптимальной адаптации учащихся в технических вузах необходимо установление преемственных связей не только в образовании и воспитании, но и в осуществлении поисково-исследовательской и научной работы [4].

Остановимся на анализе педагогических проблем, связанных с формированием исследовательских способностей у обучающихся в лицее.

Во-первых, для достижения хотя бы скромных результатов в научно-исследовательской деятельности необходимы следующие условия: личностная ориентация обучающихся, определенный склад ума, психолого-интеллектуальные возможности, мотивационные интересы, психолого-личностная и ориентированная среда, направленная на достижение поставленных целей и задач, учет психолого-возрастных особенностей, а также имеет первостепенное значение преподавательский состав, способный реализовать всю эту сложную, многоплато-

вую, ответственную и слаженную работу на всех этапах первоначальной ступени ЕОП ШКВ.

Во-вторых, заметим, что каждая из указанных позиций играет существенную роль в этом процессе.

Итак, проблемы развития у учащихся поисково-исследовательских способностей охватывают целый спектр взаимосвязанных, взаимообусловленных психолого-педагогических аспектов, которые следует рассматривать в единстве.

Цели без мотивов не могут полностью определить учебную и поисково-исследовательскую деятельность обучаемого. Поэтому формирование мотивации обучения является одной из центральных проблем не только в ЕОП ШКВ, но в целом для любой современной образовательной школы.

По определению А.К. Марковой [1], “мотив учения – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности”. Мотивы учения исследователем разбиваются на две большие группы: познавательные и социальные.

К названным мы считаем необходимо добавить новую группу мотивов – поисково-исследовательскую. Необходимость введения этой группы мотивов вызвана тем, что поисково-исследовательская работа в ЕОП ШКВ предстает как базовая составляющая в едином образовательном процессе.

Названную группу мотивов мы предлагаем разделить на следующие подгруппы:

- мотивы исследовательской ориентации, состоящие в стремлении овладеть определенными исследовательскими навыками, приемами и подходами при исследовании теоретических и практических учебных задач поисково-исследовательского характера;

- мотивы научно-исследовательской ориентации, состоящие в стремлении и понимании необходимости овладения методиками проведения научных исследований и серьезного участия в научно-исследовательской

работе под руководством научного руководителя;

- мотивы, побуждающие к стремлению добиваться новых существенных достижений в научно-исследовательской работе;

- стремление занять лидирующее положение среди сверстников в процессе выполнения научно-исследовательских работ, а в конечном итоге и в обучении.

На первой ступени ЕОП ШКВ придается преимущественное значение формированию у лицеистов первоначальных навыков поисково-исследовательского характера:

работа с библиотечной библиографией, каталогами и т.д.; работа с учебной и научной литературой; поиск необходимой литературы; навыки и умения работы на ПЭВМ; работа с электронными таблицами, текстовыми и графическими редакторами; умение выделять предмет и объект исследования; осмысленное понимание содержания и целей исследования; умение корректно ставить задачу; проведение теоретических исследований поисково-исследовательского характера в процессе изучения дисциплины; умение связывать теоретические исследования с решением практических задач, а в конечном итоге прикладных задач; обоснованные и доказательные умозаключения и выводы по выполненным исследованиям; критически анализировать и обосновывать результаты исследований.

Названные базовые элементы и составляют первый этап поисково-исследовательской работы в ЕОП ШКВ и рассматриваются на специальных занятиях по НИР лицеистов, проводимых по учебному расписанию.

Этот этап поисково-исследовательского направления общедоступен и необходим, к этому этапу следует привлекать в процессе обучения постепенно практически всех лицеистов.

Систематизированное формирование умений и навыков первого этапа поисково-исследовательской работы происходит в сочетании с достаточно

большим информационным объемом изучаемых материалов по естественно-научным дисциплинам, что оказывает значительное положительное влияние на этот процесс. Более того, теоретический учебный материал по содержанию в целом отличается высоким уровнем сложности, уровнем абстракции и научности, что требует от учащихся прилежности, самоорганизованности, целеустремленности, напряженных умственных усилий и высокой организованности мыслительной деятельности. Практическое применение теоретических положений основано на глубоком осмысленном их понимании и абстрагировании. Именно названные факторы способны успешно формировать у обучаемого навыки и умения исследовательского направления, ибо они, прежде всего, требуют включения в обучение активной высокоорганизованной мыслительной деятельности, огромного напряженного умственного труда, без чего немислима серьезная научная работа. Следовательно, высокоорганизованная умственная деятельность и напряженная умственная активность играют системообразующую роль в формировании умений и навыков научно-исследовательского характера, что подтверждается экспериментальными исследованиями. Только на их основе складываются систематизированные, взаимосвязанные, основательные глубокие теоретические знания, умения и навыки исследовательского направления.

Отсюда следует, что процесс формирования исследовательских умений и навыков оказывает существенное влияние на образовательный процесс, на качество обучения, ибо высокоорганизованная умственная деятельность в сочетании с напряженным умственным трудом представляет тот фундамент, на котором строится активная познавательная деятельность учащегося в ЕОП ШКВ.

Таким образом, приходим к выводу, что в ЕОП ШКВ поисково-исследовательская работа и предметное обучение представляют единый образо-

вательный механизм на ином качественном уровне понимания и осмысливания сути образовательного процесса как инновационного подхода к обучению, удачно вписывающегося в систему "школа-колледж-вуз" и влияющего существенно на качественный уровень подготовки специалистов в системе непрерывной многоуровневой его подготовки.

Предметное обучение как компонент образовательного процесса в ЕОП ШКВ способен поддерживать и развивать его научно-исследовательскую направленность. Гуманистическая направленность процесса обучения придает научно-исследовательской деятельности лицейстов ценностный личностный подход с иных позиций (гуманистических), вступая с ней в сложные иерархические связи и отношения, ибо для осуществления такой деятельности необходимы определенные личностные качества, которые образуют систему.

Первый этап поисково-исследовательской работы учащихся в ЕОП ШКВ находит дальнейшее продолжение и динамичное развитие в виде второго (или завершающего) этапа, означающего следующее: экспериментальную работу учащихся в исследовательских лабораториях; участие в научных кружках, активные совместные обсуждения исследовательского направления с научным руководителем, участие в научных дискуссиях, выступление с докладами и сообщениями на научно-практических конференциях различного уровня, представление научных работ на конкурсы, представление экспонатов на выставки и т.д.

Второй этап поисково-исследовательской работы, в основном, происходит во внеучебное время и во многом отличается от первого. По существу, первый этап предстает лишь как подготовительный для эффективного продолжения второго, более сложного этапа. При этом весьма полезными и необходимыми для учащихся являются специальные занятия, проводимые с ли-

цейстами по НИР, согласно учебному расписанию.

На втором этапе придается перво-степенное значение формированию у лицейстов следующих умений и навыков исследовательского характера:

работа с учебной и научной литературой; умение работать с пакетами прикладных программ; работа в компьютерной сети "Интернет"; первоначальные сведения и знания по методике проведения эксперимента; проведение эксперимента; обработка результатов эксперимента; знание первоначальных сведений по математической и статистической обработке экспериментальных данных; анализ результатов исследований; выводы и умозаключения по результатам эксперимента; умение оформлять результаты исследований (в виде реферата, доклада, экспоната и т.д.); умение выступать с докладами и сообщениями на научно-технических конференциях учащихся или студентов, на заседаниях научного кружка и т.д.

Отсюда ясно, что завершающий этап поисково-исследовательской работы представляет его главное содержание и определяет стратегическое направление НИР учащихся лицей в ЕОП ШКВ.

Учащиеся лицей под руководством преподавателей института выполняют доступные исследовательские работы в следующих основных направлениях: гуманитарного, естественнонаучного, информатики и программирования, технического.

Остановимся подробнее на исследованиях технического направления.

В технических вузах это направление исследований приобретает ведущее положение и поэтому представляет особую значимость и актуальность, ибо оно непосредственно связано с подготовкой инженерных кадров, с будущей специальностью учащихся лицей.

Это направление характеризуется тем, что оно практически всегда включает экспериментальную часть. В этой связи учащиеся, кроме необходимых теоретических сведений и знаний, должны

приобрести первоначальные умения и навыки по проведению эксперимента.

Технические исследования состоят из следующих основных этапов [2, с.7-9].

1. Выбор темы и составление плана исследования.

При выборе темы научному руководителю необходимо учесть материально-техническую и лабораторную базу и личные исследовательские интересы обучаемого, а также его интеллектуальные способности. На начальном этапе необходимо выбрать более узкую тему с тем, чтобы можно было глубоко и всесторонне разобраться во многих деталях предстоящего исследования. Перед реализацией каждого этапа необходимо основательно продумать план исследования, научить отделять главное от второстепенного. на главном сосредоточить основное внимание, но и не следует опускать из виду и второстепенные явления. Научный поиск – трудоемкий творческий процесс, поэтому уже на уровне лицейских исследований следует учесть рациональному научному планированию, то есть определению порядка и сроков выполнения видов работы. Однако чрезмерно не стоит увлекаться планированием, поскольку научные исследования развиваются по своим законам, нередко приходится отступать от намеченных намерений, ибо исследования потеряли актуальность, появились новые более совершенные подходы к исследованиям. Планирование должно указывать только некоторые ориентиры исследования.

2. Следующий этап связан с изучением учебной и научной литературы по выбранной теме. На современном этапе развития информационного социума наряду с традиционными источниками научной информации актуальное значение имеет поиск научной информации с помощью компьютерной сети “Интернет”. Очень важно приобщение лицейстов к “Интернету” для поиска нужной научно-технической информации. В современный век – в век все нарастающей лави-

нообразной научной информации – только “Интернет” в состоянии помочь исследователю разобраться в ней.

3. Этап экспериментального исследования. Эксперимент различают физический, модельный, лабораторный и производственный. Экспериментальное исследование необходимо правильно спланировать, руководствуясь определенной гипотезой, разработать специальную методику исследования или использовать разработанную другими исследователями. Для записи результатов эксперимента необходимо иметь рабочий журнал. Если есть сомнения, то следует повторить эксперимент. При этом быть очень внимательным и аккуратным. Самая непоправимая и непростительная досадная ошибка, если перепутали образцы и материалы. Тогда все приходится начинать сначала. Кроме результатов измерения, целесообразно записывать в журнал некоторые свои соображения о причинах тех или иных явлений эксперимента, что проверить, изменить, что учесть при обработке.

4. Математическая обработка результатов исследования.

Результаты эксперимента необходимо обрабатывать. Эта часть работы наиболее сложная. Требуются теоретические и прикладные знания по математике, знания в области статистической обработки, информатики и программирования и т.д.

5. Выводы, предложения и рекомендации.

Итогом исследовательской работы может быть получение новых данных о процессах, явлениях, закономерностях; разработка новых методов и принципов исследования, методики измерений, алгоритмов, программ, получение качественных и количественных характеристик объектов и явлений; получение новых материалов и их испытание, внедрение в производство. Если результаты работы отрицательные, то необходимо указать это в выводах, автор обязан наметить в выводах также пути и цели дальнейшей работы, либо мотивировать нецелесооб-

разность ее продолжения. Число выводов должно быть от трех до десяти, если их много, то в работе не было главной цели. Перечитывая выводы, следует убедиться в следующем: даны ли в них ответы на все вопросы, поставленные в работе, нет ли повторений или родственных выводов, которые можно объединить в один. После оформления выводов следует дать анализ эффективности работы и перспектив.

6. Оформление научного отчета. В условиях лицейского обучения достаточно оформление научного отчета в виде реферата или статьи для опубликования.

7. Защита работы. Выступление по результатам исследований на конференциях, научных кружках, представление работы на конкурс и т.д.

Публичная защита – общепринятый способ обсуждения работы для решения вопроса о квалификации автора, надежности и ценности результатов, продолжении или практическом использовании исследования. Автор должен показать надежность методики, объем и новизну фактического материала, доказать однозначность выводов и целесообразность практических рекомендаций. Главное при защите – ответы на критику. В ответах следует точно разделять следующее: что доказано нами, что мы считаем доказанным другими авторами, что считаем нерешенным, не следует строить догадки, пока о них не спрашивают. Вместо предположений, лучше четко обосновать, каких экспериментов не хватает для ответа.

Поисково-исследовательская работа должна завершиться объективной оценкой исследовательской работы учащегося, с указанием достоинств и недостатков, личного его вклада, рекомендаций и предложений. Особенно следует обратить внимание на поощрительную сторону (награждение грамотами, денежными премиями, медалями и т.д.). Ничто так не возвышает учащегося, как достойное его поощрение и признание. Это придает ему новые силы, уверен-

ность, душевное равновесие, моральное удовлетворение, благоприятное психоэмоциональное состояние, стимул для проведения новых исследований.

Итак, в основном, по этой схеме проводятся учащимися исследования технического направления в ЕОП ШКВ на первой его ступени. По такой же схеме, в основном, происходит научная работа и на ступени высшего профессионального образования.

Остановимся на проблеме, обозначенной В.Д. Шадриковым [3]. Что следует развивать в человеке, индивиду, личности? Развивать можно только то, что уже дано. Пытаться развивать то, что отсутствует, – значит создавать фрустрационную ситуацию. Объясняя суть развития, В.Д. Шадриков сопоставляет его с воспитанием, учитывая, что оба они направлены на качества, которые присущи индивиду исходя из норм общественной морали, а присваиваются эти качества в процессе воспитания. «Развитие – то, что есть, воспитание – то, чего нет», – замечает он [3, с.126]. В своем единстве развитие и воспитание составляют сущность *развития личности*. По определению В.Д. Шадрикова, развитие тех или иных способностей индивида в сочетании с воспитанием нравственных качеств приводит к формированию добродетельных качеств личности.

В этой связи исследуем личностные качества учащихся и студентов в ЕОП ШКВ, влияющих на выполнение научно-исследовательской деятельности.

Полученные нами экспериментальные данные в ЕОП ШКВ подвергаются математико-статистической обработке. Найдены статистические характеристики (среднее значение, среднее квадратическое отклонение, коэффициент вариации). Это позволяет проранжировать личностные качества научной направленности в порядке их субъективной значимости учащегося или студента.

Определяя на ПЭВМ средние значения личностных качеств научной направленности, мы устанавливаем степень устойчивости субъективных оценок

ущащегося или студента, что и определяет значение того или иного качества в данный момент его деятельности.

В условиях специально организованного эксперимента учащимся 10-х классов лицея были предложены списки качеств, которые они ранжировали по субъективной для себя значимости (см. табл. № 1). Данные качества составляют три блока личностных свойств учащегося или студента в едином педагогическом пространстве “школа-колледж-вуз”:

А. Умственная деятельность: 1. Высокая организованность мыслительной деятельности. 2. Напряженная умственная активность. 3. Способность абстрактно мыслить. 4. Высокий уровень памяти. 5. Способность быстро переориентировать ход мыслей в зависимости от складывающихся ситуаций. 6. Неординарность мышления. 7. Быстрота принимаемых умственных решений. 8. Высокая эрудированность в научных вопросах.

В. Творческая направленность: 1. Творческий подход к явлениям. 2. Научность. 3. Инициативность. 4. Высокая самоорганизация творческой деятельности. 5. Творческая целеустремленность.

С. Научная организованность. 1. Трудолюбие. 2. Упорство. 3. Работоспособность. 4. Настойчивость в достижении целей. 5. Организованность в действиях.

Анализ полученных результатов статистической обработки показывает, что блоки личностных качеств научно-исследовательской деятельности обучаемых распределились следующим образом: **С. Научная организованность (8,0), А. Умственная деятельность (9,4), В. Творческая направленность (11,1), то есть по схеме: С, А, В.**

Итак, наиболее развитым блоком личностных качеств учащихся 10-х классов с точки зрения научно-исследовательской деятельности является комплекс качеств, характеризующий его научную организованность. Наименее развитым является блок качеств творческой направленности. Промежуточное положение занимает блок качеств умственной деятельности.

Иерархия личностных качеств учащихся 11-го класса контрольной группы распределилась согласно таблице №2. Распределение по схеме **А (8,8), С(8,9), В(11,1).**

Ранжирование личностных качеств учащихся 11-го класса экспериментальной группы происходит по таблице №3. Распределение по схеме **А (8,8), С(8,6), В(11,1).**

Аналогично, ранжирования личностных качеств студентов 5-го курса (бывших выпускников) лицея и студентов 5-го курса (поступивших в Димитровградский институт технологии, управления и дизайна (ДИТУД) после окончания средних образовательных школ) происходят согласно таблицам №4, №5. При этом распределение блоков выглядит соответственно следующим образом: **В (4,8), А(5,0), С(5,1) ; С(7,8), А(9,3), В(11,6).**

Анализируя результаты статистической обработки, резюмируем следующие выводы:

- при переходе от одного образовательного уровня к другому происходит динамичное изменение ценностных качеств обучаемых, отражающих их отношения к НИР;

- для учащихся 10-х классов лицея наиболее развитым блоком личностных качеств является комплекс качеств, характеризующих **организованность**, затем блок **умственной деятельности**. На этом уровне учащиеся недооценивают роль блока **творческой направленности**;

- старшеклассники контрольных и экспериментальных групп адекватно оценивают роль личностных блоков. Это объясняется тем, что они выполняют НИР практически в одинаковых педагогических условиях. При этом для них наиболее значимым является блок умственной деятельности. Однако недооценивают роль блока **творческой направленности**;

- в целом учащиеся лицея недооценивают роль блока **творческой направленности**;

• для выпускников ДИТУД (окончивших лицей) ведущим является блок *творческой направленности*, затем блок *умственной деятельности*, что вполне согласуется с нормативными оценками социума по подготовке компетентного специалиста;

• однако для выпускников ДИТУД (окончивших средние образовательные школы) более развитым является блок *организованности*, затем блок *умственной деятельности*.

Таким образом, выпускники ДИТУД (окончившие средние образовательные школы) активную научно-исследовательскую работу воспринимают, прежде всего, через призму научной организованности и активной умственной деятельности. Этот образ, создаваемый студентами, становится точкой отправного отсчета для дальнейшего формирования у них научно-исследовательских умений, навыков, способностей, а, в конечном итоге, становления специалиста в системе непрерывной многоуровневой его подготовки. То есть, студенты, аккумулируя в себе названные достоинства, вполне в состоянии добиваться высокой результа-

тивности в достижении своих целей, при этом чувствуя определенную независимость в своих действиях. Однако от педагогов требуются адекватные действия, направленные на развитие творческой направленности студентов, окончивших средние образовательные школы, ибо личностные качества творческой направленности предстоит развивать в условиях созданного образа научной организованности и активной умственной деятельности.

Выпускники ДИТУД, окончившие лицей, активную научно-исследовательскую работу воспринимают через призму творческой активности и активной умственной деятельности. Естественно, такой образ, создаваемый студентами, наиболее полно соответствует социальному заказу социума по дальнейшему формированию у них научно-исследовательских навыков, умений, способностей, что обеспечивает эффективное становление компетентного специалиста в условиях ЕОП ШКВ.

Приведем статистическую обработку экспериментальных данных в виде таблиц.

Таблица 1. Основные характеристики показателей по НИР (качеств, n=75), лицей 10-е классы

Качества	\bar{X}_i	$\sigma(x_i)$	V_i [%]	Ранг
X_1 -высокая организованность мыслительной деятельности	8,6	5,3	62	4
X_2 -напряженная умственная активность	8,5	5,6	66	5
X_3 -способность абстрактно мыслить	8,1	5,1	63	3
X_4 -высокий уровень памяти	9	5,5	61	8
X_5 - способность быстро переориентировать ход мыслей в зависимости от складывающихся ситуаций	10,1	4,5	45	11
X_6 -неординарность мышления	9,2	5,6	62	6

X ₇ -быстрота принимаемых умственных решений	10,3	4,7	46	12
X ₈ -высокая эрудированность в научных вопросах	11,3	5,3	47	16
X ₉ -творческий подход к явлениям	12,1	4,4	37	18
X ₁₀ -научность	10,7	4,2	39	15
X ₁₁ -инициативность	10,9	4,5	41	14
X ₁₂ -высокая самоорганизация творческой деятельности	11,1	4,3	38	17
X ₁₃ -творческая целеустремленность	10,8	5,3	50	13
X ₁₄ -трудолюбие	5,6	5,4	96	1
X ₁₅ -упорство	6,06	4,5	75	2
X ₁₆ -работоспособность	8,9	4,8	53	7
X ₁₇ -настойчивость в достижении целей	9,58	4,7	49	9
X ₁₈ -организованность в действиях	9,8	5,0	51	10

Таблица 2. Основные характеристики показателей по НИР (качеств, n=25), лицей, 11-й класс, контрольная группа

Качества	\bar{X}_i	$\sigma(x_i)$	V_i [%]	Ранг
X ₁ -высокая организованность мыслительной деятельности	5,8	5,3	93,25	1
X ₂ -напряженная умственная активность	5,9	4,2	72	2
X ₃ -способность абстрактно мыслить	9,0	4,9	54	7
X ₄ -высокий уровень памяти	9,6	4,7	49	9
X ₅ -способность быстро переориентировать ход мыслей в зависимости от складывающихся ситуаций	9,7	4,9	50	10
X ₆ -неординарность мышления	8,9	5,4	61	6
X ₇ -быстрота принимаемых умственных решений	10,5	4,7	45	12
X ₈ -высокая эрудированность в научных вопросах	11,0	5,2	47	16
X ₉ -творческий подход к явлениям	11,8	4,4	37	18
X ₁₀ -научность	10,9	4,2	38	15
X ₁₁ -инициативность	10,7	4,4	41	14
X ₁₂ -высокая самоорганизация творческой деятельности	11,2	4,2	37	17

X ₁₃ -творческая целеустремленность	10,6	5,5	51	13
X ₁₄ -трудолюбие	8,2	5,2	63	4
X ₁₅ -упорство	8,8	5,6	64	5
X ₁₆ -работоспособность	7,9	4,9	62	3
X ₁₇ -настойчивость в достижении целей	9,1	5,5	60	8
X ₁₈ - организованность в действиях	10,3	4,6	44	11

Таблица 3. Основные характеристики показателей по НИР (качеств, n=50), лицей, 11-е классы, экспериментальная группа

Качества	\bar{X}_i	$\sigma(x_i)$	V _i [%]	Ранг
X ₁ -высокая организованность мыслительной деятельности	5,9	5,4	90	1
X ₂ -напряженная умственная активность	5,7	4,2	74	2
X ₃ -способность абстрактно мыслить	9	4,9	54	7
X ₄ -высокий уровень памяти	9,7	4,7	48	10
X ₅ - способность быстро переориентировать ход мыслей в зависимости от складывающихся ситуаций	9,5	4,8	50	9
X ₆ -неординарность мышления	9,1	5,6	61	8
X ₇ -быстрота принимаемых умственных решений	10,7	4,7	44	12
X ₈ -высокая эрудированность в научных вопросах	10,8	5,2	48,	12
X ₉ -творческий подход к явлениям	11,6	4,5	38	18
X ₁₀ -научность	11,1	4,2	37	17
X ₁₁ -инициативность	10,8	4,4	40	12
X ₁₂ -высокая самоорганизация творческой деятельности	11,1	4,3	38	16
X ₁₃ -творческая целеустремленность	10,8	5,3	49	15
X ₁₄ -трудолюбие	8,0	5,2	65	3
X ₁₅ -упорство	8,6	5,6	65	4
X ₁₆ -работоспособность	8,7	4,5	51	5
X ₁₇ -настойчивость в достижении целей	8,8	6	67	6
X ₁₈ - организованность в действиях	10,0	4,7	47	11

Таблица 4. Основные характеристики показателей по НИР (качеств, n=30), студенты 5-го курса (бывшие выпускники лицея)

Качества	\bar{X}_i	$\sigma(x_i)$	$V_i[\%]$	Ранг
X ₁ - высокая организованность мыслительной деятельности	6,8	5,5	80	1
X ₂ - напряженная умственная активность	7,3	4,0	54	2
X ₃ - способность абстрактно мыслить	9,7	4,6	47	9
X ₄ - высокий уровень памяти	9,1	4,5	49	8
X ₅ - способность быстро переориентировать ход мыслей в зависимости от складывающихся ситуаций	10,8	4,7	43	13
X ₆ - неординарность мышления	10,4	5,5	52	12
X ₇ - быстрота принимаемых умственных решений	9,8	5,2	53	10
X ₈ - высокая эрудированность в научных вопросах	10,0	5,6	56	11
X ₉ - творческий подход к явлениям	7,4	4,9	66	4
X ₁₀ - научность	7,8	5,5	71	6
X ₁₁ - инициативность	7,2	5,0	70	3
X ₁₂ - высокая самоорганизация творческой деятельности	7,7	5,0	64	5
X ₁₃ - творческая целеустремленность	8,3	4,4	53	7
X ₁₄ - трудолюбие	12,3	4,3	35	18
X ₁₅ - упорство	10,8	4,3	39	14
X ₁₆ - работоспособность	10,9	5,2	47	15
X ₁₇ - настойчивость в достижении целей	11,8	4,3	36	16
X ₁₈ - организованность в действиях	11,9	5,6	47	17

Таблица 5. Основные характеристики показателей по НИР (качеств, n=30), студенты 5-го курса (поступившие в ДИТУД после окончания средних общеобразовательных школ)

Качества	\bar{X}_i	$\sigma(x_i)$	$V_i[\%]$	Ранг
X ₁ - высокая организованность мыслительной деятельности	6,3	5,1	80	1
X ₂ - напряженная умственная активность	7,9	4,5	57	2
X ₃ - способность абстрактно мыслить	9,5	4,7	49	9
X ₄ - высокий уровень памяти	9,2	4,7	50	8

X ₅ - способность быстро переориентировать ход мыслей в зависимости от складывающихся ситуаций	10,6	4,6	43	13
X ₆ -неординарность мышления	10,6	5,5	52	12
X ₇ -быстрота принимаемых умственных решений	9,7	5,1	53	10
X ₈ -высокая эрудированность в научных вопросах	10,2	5,4	53	11
X ₉ -творческий подход к явлениям	12,1	4,6	38	18
X ₁₀ -научность	10,8	4,3	39	14
X ₁₁ -инициативность	11,1	5,2	46	15
X ₁₂ -высокая самоорганизация творческой деятельности	11,9	4,4	37	17
X ₁₃ -творческая целеустремленность	11,7	5,5	47	16
X ₁₄ -трудолюбие	7,6	5,2	68	4
X ₁₅ -упорство	7,9	5,4	69	6
X ₁₆ -работоспособность	7,1	5,1	71	3
X ₁₇ -настойчивость в достижении целей	7,8	5,0	64	5
X ₁₈ - организованность в действиях	8,2	4,4	54	7

Поясним обозначения: \bar{X}_i - среднее значение i-го показателя; $\sigma(x_i)$ - среднее квадратическое отклонение; $V_i[\%]$ - коэффициент вариации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., «Промсвещение», 1990.
2. Шадриков В.Д. Способности человека. М., Воронеж, 1996. –228 с.
3. Ильмушкин Г.М., Шиняева А.И., Студенцов В.М. Начинаящему исследователю. Димитровград, 1980. – 91 с.
4. Ильмушкин Г.М. Концепция единого педагогического пространства в системе “школа-колледж-вуз” в малых и средних городах России. Самара, 2001. –144 с.

THE QUEST-INVESTIGATING ACTIVITY OF PUPILS AND STUDENTS IN THE INTEGRATIONAL MULTILEVELED PROCESS IN THE PREPARATION OF SPECIALISTS

© 2002 G.M. Ilmushkin

Dimitrovgrad branch of Ulianovsk State Technical University

In this work are given systematic conceptions in the organization of the quest-investigating work on the level of the secondary education because the active participation of the training pupils on the early stage of education in the investigation activity promotes their self-realization in education and qualified preparation of specialists in the system of multileveled persistent professional education.

УДК 372.851 : 373.5

ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ ПО МАТЕМАТИКЕ НА СТУПЕНИ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2002 Г.М. Ильмушкин

Дмитровградский филиал Ульяновского государственного технического университета

В работе исследуются вопросы формирования умений и навыков учащихся университетского лица. Вводится понятие теоретической кривой уровня сформированности базовых знаний, умений и навыков учащихся. На основе этой кривой определяются критерии уровня сформированности базовых знаний, умений и навыков.

Основу обучения на любой ступени образования представляет собой приобретение учащимися определенных базовых умений и навыков по каждой из изучаемых дисциплин. В дальнейшем на их основе по мере изучения формируются и систематизируются практические и теоретические базовые знания на более высоких уровнях непрерывного, лично-отно-ориентированного обучения. С переходом от одной ступени образования к другой эволюционно изменяются подходы к формированию умений и навыков у обучаемого. В средних классах этот процесс происходит несколько по иному в связи с изменением психолого-возрастных характеристик обучаемого, введением новых дисциплин, усложнением учебных материалов и т.д. Что касается старших классов здесь уже свои характерные особенности в вопросах формирования умений и навыков у учащихся. Нас интересуют особенности формирования умений и навыков у учащихся университетского лица в системе “школа-колледж-вуз” [1].

Однако, какие бы усилия мы не принимали при укомплектовании контингента лицеистов, гомогенного (одноуровневого) состава лицеистов по уровню знаний, приобретенных умений и навыков добиться невозможно. Такая задача, по существу, является нереальной. Из создавшегося положения с учетом принципов преемственности и системности в образовательном процессе можно выйти следующим образом: на начальном этапе обучения в системе “школа-

колледж-вуз” следует основные усилия направить на “выравнивание” базовых знаний, умений и навыков, активно реализуя индивидуализированное обучение и диагностические методы проверки умений и навыков. При этом непременно следует систематически диагностировать с целью своевременного выявления негативных моментов в процессе формирования базовых знаний, умений и навыков учащихся и принятия соответствующих дидактических мер для их устранения. Кроме того, на начальном этапе обучения лицеистов необходима определенная коррекция знаний лицеистов, поскольку на предшествующем этапе образования они обучались в общеобразовательных учреждениях, где использовались различные методические принципы, подходы, учебные материалы рассматривались совершенно на различных уровнях научного познания в зависимости от квалификации учителей и т.д. Как показывают наши исследования, этот процесс весьма длительный и достаточно сложный.

Часть лицеистов достигают уровня полного выравнивания только к концу первого года обучения. Как показывают результаты исследований, уровень образовательных знаний обучаемых полностью зависит от длительности Δt промежутка времени “выравнивания”. То есть, по мере уменьшения длительности промежутка времени Δt познавательная активность у обучаемых динамично растет, качественные показатели уровня знаний обучаемых тенденциозно идут к увеличению. Параметр Δt – существен-

ный **показатель** и играет важную роль в совершенствовании образовательной деятельности в системе “школа-колледж-вуз”. Были проведены экспериментальные исследования в двух классах по “выравниванию”. В каждом классе обучались по 25 человек. Была поставлена следующая экспериментальная задача: в одном классе осуществить выравнивание по математике в течение 10 недель, а в другом – в течение 25 недель. Как оказалось к концу учебного года, качественный уровень знаний в том классе, где длительность промежутка времени выравнивания $\Delta t = 10$ недель, значительно выше, чем в другом классе. В конечном итоге, класс с меньшей продолжительностью времени Δt окончил лицей более результативно, чем другой класс, хотя оба класса имеют начальные стартовые уровни обучаемости одинакового порядка. Выявленная закономерность объясняется тем, что в классе с большим значением Δt происходит более медленными темпами формирование новых умений и навыков учащихся в процессе изучения дисциплин, что в конечном итоге серьезно отражается на качестве их знаний.

Итак, фактор Δt оказывает существенное влияние в целом на уровень подготовки выпускника лицея по математике.

Естественно, выявленный фактор оказывает серьезное влияние на качество знаний учащихся не только по математическим дисциплинам, но и по дисциплинам блока естественнонаучных знаний (прежде всего, по информатике и физике), ибо они представляют тесно взаимосвязанные предметы и имеют общие методические и дидактические основы в процессе обучения учащихся.

Как нами выявлено, процесс первичного “выравнивания” происходит по этапам. Как нами выявлено, процесс “выравнивания” происходит по этапам:

- выявление фактического уровня сформированных базовых знаний, умений и навыков учащихся на начальном этапе в соответствии с целями и задачами обучения; определение минимума систематизированных базовых знаний,

умений и навыков, необходимого для дальнейшего активного обучения;

- этап осмысливания и формирования базовых теоретических знаний на основе применения их к решению простейших упражнений и задач;

- этап основательного формирования умений и навыков на основе решения типовых примеров и задач;

- этап поиска подходов и путей решения достаточно сложных задач на основе приобретенных навыков, умений и базовых знаний;

- этап основательного закрепления базовых знаний, приобретенных навыков и умений. Этим завершается процесс “выравнивания”.

Из анализа эмпирических данных следует, что процесс первичного выравнивания происходит согласно параболической зависимости

$$y = \sqrt{a(t - c)},$$

где a и c – параметры эмпирической зависимости, t – время, y – количество баллов по “выравниванию”, полученных учащимся по итогам тестирования или диагностическим методом. Параметры a и c обычно определяются по эмпирическим данным методом наименьших квадратов, при этом они имеют неотрицательные значения. По параболической зависимости протекает процесс “выравнивания” только в том случае, когда учащийся и педагог активно взаимодействуют в этом процессе, то есть “выравнивание” идет в активном режиме.

Однако, естественно, возникает следующая **образовательная проблема** – формирование параллельно новых базовых теоретических знаний, навыков и умений по мере дальнейшего изучения математики в 10-х и 11-х классах в системе “школа-колледж-вуз” в соответствии с образовательными программами, при этом закрепляя ранее приобретенные навыки и умения в процессе “первичного выравнивания”. Для краткости этот новый процесс назовем “**вторичным выравниванием**”.

Вторичное выравнивание происходит тоже по этапам. Поясним суть каждого этапа.

На первом этапе педагог определяет комплекс минимума базовых теоретических знаний, навыков и умений, необходимых для успешного обучения в лицее, при этом его формирование происходит по темам или блокам изучаемой дисциплины; он доводится до каждого учащегося по мере изучения дисциплины или сразу, охватывая весь программный материал. Продолжительность этого этапа зависит только от организованности и деловитости самого педагога, при этом не следует затягивать этот этап; педагог заблаговременно должен добиться осмысленного понимания всеми учащимися значимости и сути процесса "вторичного выравнивания" в изучении данной дисциплины.

На втором этапе происходит формирование базовых теоретических знаний на основе рассмотрения или обсуждения простейших упражнений и примеров.

На следующем этапе происходит устойчивое и основательное формирование умений и навыков на основе сформированных базовых знаний, закрепляя их путем решения множества типовых примеров и задач.

На 4-ом этапе "вторичное выравнивание" происходит на основе решения достаточно сложных задач, иногда и нестандартных. Приобретенные умения и навыки используются для поиска путей решения разнообразных задач, требующих от учащихся изобретательности, значительных мыслительных усилий, упорства и трудолюбия, что в итоге способствует развитию мышления и формированию исследовательских способностей.

На следующем этапе происходит окончательное формирование новых ба-

зовых знаний, приобретенных умений и навыков, путем умелого сочетания ранее приобретенных базовых знаний, умений и навыков "вторичного выравнивания". Этапы 2-5 реализуются строго по темам или блокам.

В процессе "вторичного выравнивания" главное место занимает 6-й этап. Обычно в середине марта в 11-ом классе завершается изучение новых тем по математике. На этом этапе происходит целостное формирование умений и навыков по всему программному учебному материалу в процессе повторения. Сначала осуществляется на основе рассмотрения типовых примеров и задач, а затем по мере усложнения происходит на базе сложных задач или качественных нестандартных задач. Этот этап происходит до конца учебного года, то есть самый длительный этап.

Точку $t_{кр}$, при переходе через которую происходит резкий спад кривой вторичного выравнивания, назовем критической точкой вторичного выравнивания. Критическая точка выравнивания для каждого выпускника имеет свое значение в зависимости от его интеллектуальных способностей, мотивации учения и т.д. Со временем критическая точка вторичного выравнивания наступает для всех учащихся, ибо с течением времени приобретенные базовые знания, умения и навыки постепенно утрачиваются, если периодически не тренироваться. Если критическая точка вторичного выравнивания находится в пределах учебного года, то педагогу необходимо корректировать учебную деятельность обучаемого.

Кроме того, введем теоретическую кривую вторичного выравнивания, которая покажет, как в идеале должен происходить процесс вторичного выравнивания(рис. 1).

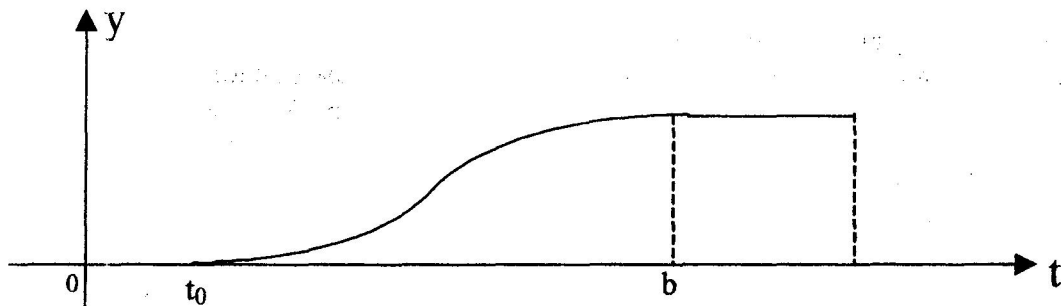


Рис. 1. Теоретическая кривая вторичного выравнивания

Теоретическую (эталонную) кривую распределения выравнивания должен иметь в наличии каждый учащийся с тем, чтобы сравнивать индивидуальную кривую вторичного выравнивания с эталонным. Это позволяет каждому учащемуся самостоятельно выяснить насколько успешно идет процесс вторичного выравнивания. В случае неудовлетворительного состояния учащийся самостоятельно, упражняясь по специальным тестам, может изменить ситуацию в лучшую сторону. Теоретическая кривая вторичного выравнивания строится методом наименьших квадратов на основе тестовых заданий и представляет собой параболу зависимость нечетной степени.

Эталонная кривая может быть различной по внешней форме в зависимости от целей и задач обучения математике. По мере усложнения требований к базовым знаниям, умениям и навыкам эталонная кривая возрастает более медленно, то есть скорость возрастания функции в целом снижается.

Отсюда напрашивается **вывод**.

1. Учебный класс следует разбить на подгруппы в соответствии с интеллектуальными способностями и с учетом психологических типов учащихся.

2. Для каждой подгруппы построить эталонную кривую вторичного выравнивания в соответствии с целями и задачами обучения.

3. Каждая подгруппа будет стремиться, чтобы кривая вторичного выравнивания максимально приближалась к своей эталонной кривой.

4. С другой стороны, такой подход позволяет оптимально дифференциро-

вать обучение, что ведет в каждой подгруппе к повышению качества обучения. В противном случае, неизбежно снижение качества знаний и сильными, и слабыми учащимися, ибо вторичное выравнивание происходило бы относительно усредненного эталонного выравнивания.

5. Этот подход можно использовать на первоначальном этапе нестандартного вторичного выравнивания, то есть в случае неблагоприятного развития выравнивания.

6. Проведенные исследования позволяют в определенной мере прогнозировать процесс вторичного выравнивания учащегося, учитывая его течение на некотором отрезке времени.

Теперь исследуем математическую модель вторичного выравнивания.

Весь двухгодичный период обучения в университетском лицее разбивается последовательно точками на определенные промежутки времени. Пусть $t_0 = 0, t_1, t_2, \dots, t_n$ - точки разбиения. На каждом отрезке времени $[t_{k-1}, t_k], k = 1, \dots, n$ по определенной теме или блоку происходит вторичное выравнивание финитными функциями вида

$$F_k = \begin{cases} f_k(t), & t \in [t_{k-1}, t_k] \\ 0, & t \notin [t_{k-1}, t_k] \end{cases}$$

при этом $f_k(t)$ выражают полиномы степени не выше 5-й степени. Такие полиномы достаточно адекватно описывают эмпирические данные, то есть методом наименьших квадратов на каждом отрезке времени аппроксимируем полиномами соответствующей степени итоги

тестовых наблюдений базовых знаний, умений и навыков.

Следовательно, эмпирическая функция вторичного выравнивания на

всем промежутке обучения в лицее примет вид:

$$y = F_1 + F_2 + \dots + F_k.$$

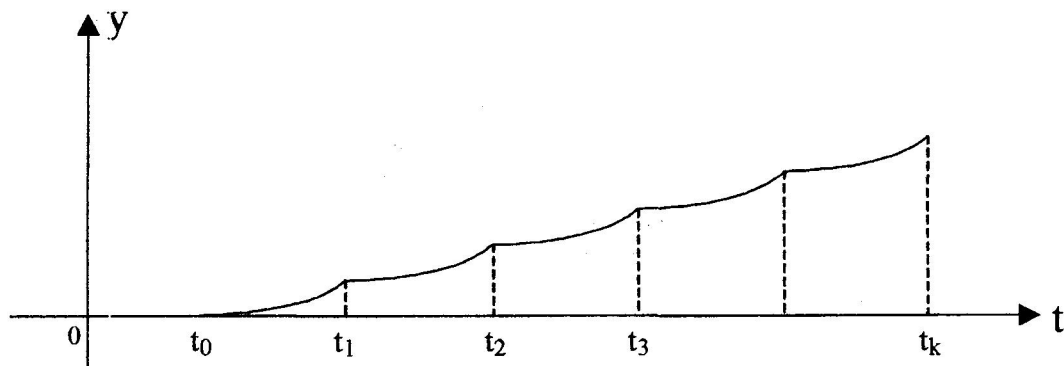


Рис. 2. Эмпирическая кривая

При этом на стыке двух смежных тем или блоков плавность графика может быть нарушена, как показано на рис.2. Чтобы этого не случилось, следует полученную кривую вторичного выравнивания аппроксимировать полиномом степени не выше 5-ой степени методом наименьших квадратов по всему отрезку времени обучения в лицее. Тогда получим эмпирическую кривую вторичного выравнивания в виде плавной кривой.

На основе анализа двух кривых эмпирической и эталонной можно прогнозировать, как произойдет в дальнейшем процесс вторичного выравнивания учащегося. Аналитическую зависимость эталонной кривой вторичного выравнивания запишем в виде $y = F(t)$.

Степень отклонения двух указанных кривых на рассматриваемом отрезке времени $[0, t]$ можно определить при помощи относительного показателя вторичного выравнивания

$$\varpi = \omega(t_k) = \frac{\delta}{M(f(t_k))} \cdot 100 [\%],$$

где

$$M(f(t_k)) = \frac{f(t_0) + f(t_1) + \dots + f(t_k)}{k}$$

вторичного выравнивания

$$\delta = \sum_{i=1}^m [f(t_i) - F(t_i)]^2,$$

t_i ($i = 1, \dots, n$) моменты времени, в которых тестированием проводилась про-

верка вторичного выравнивания учащихся.

На основе проведенных исследований можно составить вторичное выравнивание в целом для всего класса с учетом вторичного выравнивания каждого учащегося. Эталонная кривая при этом остается инвариантной.

Аналогично сравнивая, выше разработанными способами, можно выяснить, как идет процесс вторичного выравнивания класса в целом на любом отрезке времени.

В случае развития процесса вторичного выравнивания в пассивном или нестандартном режиме, следует принимать педагогические меры коррекционного характера:

- Если неблагоприятный процесс носит единичный характер, то следует принимать коррекционные воздействия по отношению к отдельным учащимся;

- Если неблагоприятный процесс носит массовый характер, то следует принимать коррекционные воздействия особого характера (пересмотреть использование дидактических и методических

подходов, проанализировать весь комплекс используемых педагогических приемов, частных методик и т.д.).

С другой стороны, относительный показатель вторичного выравнивания класса является критерием определения сформированности его вторичного выравнивания. Для каждого выпускного класса вычисляют относительный показатель вторичного выравнивания. Сравнение этих показателей определит класс, имеющий более высокое качество обучения. По этому показателю, в принципе, можно сравнивать качество обучения по математике. Его можно принять за критерий уровня подготовленности учащихся.

Результативность учения во многом зависит от того, насколько быстро состоялось вторичное выравнивание. Естественно, более позднее вторичное выравнивание негативно отражается на качестве знаний обучаемого. Чтобы охарактеризовать эту особенность введем абсолютный временной показатель вторичного выравнивания, который определим следующим образом $\Delta(t_0) = t - t_0$, где t_0 — момент времени, определяющий завершение процесса вторичного выравнивания согласно эталонной кривой, t — момент времени, означающий конец вторичного выравнивания для данного учащегося.

Однако этот показатель имеет существенный недостаток, при сравнении величин $\Delta(t_0)$ для учащихся с разными значениями t_0 , ибо t_0 зависит от сложности выбора эталонной кривой.

Поэтому для более разносторонней характеристики выравнивания введем относительный временной показатель вторичного выравнивания

$$\lambda(t) = \frac{\Delta(t_0)}{T - t_0} \cdot 100 [\%],$$

где T — длительность изучения данной дисциплины согласно программе.

Тогда относительные временные показатели вторичного выравнивания позволяет более адекватно реагировать

на выравнивания с различными эталонными кривыми.

Кроме того, можно ввести относительный временной показатель вторичного выравнивания для всего класса.

Следует выделить, что на фоне привилегированного статуса отдельных дисциплин и происходит формирование навыков и умений у старшеклассников, в том числе и у лицеистов [2].

Сформулируем *следующее*:

- относительный временной показатель вторичного выравнивания характеризует качество выравнивания, в конечном итоге обученность учащегося;

- с уменьшением относительного временного показателя качество вторичного выравнивания улучшается, что способствует мотивации учения, в конечном итоге повышению качества знаний;

- относительный временной показатель вторичного выравнивания класса характеризует качественный уровень процесса выравнивания всего класса и служит сравнительной характеристикой для сравнения качества выравнивания нескольких классов.

Таким образом, оптимальное вторичное выравнивание класса по дисциплине свидетельствует о высокой обученности класса по этому предмету.

Навыки и умения поисково-исследовательского характера представляют высший уровень навыков и умений в системе обучения "школа-колледж-вуз", ибо этот уровень является концентрацией интеллектуальных способностей, усилий, разнообразных умений и навыков обучаемого. Проведя тестирование или используя диагностические подходы при формировании лицейских классов, можно диагностировать степень умений и навыков, а также способностей поисково-исследовательского направления, что позволит заранее прогнозировать интеллектуальные поисково-исследовательские способности обучаемого.

Предлагается выделение следующих *уровней вторичного выравнивания*:

1. Первоначальный уровень умений и навыков — осознание цели своего действия и поиск способов его выполнения, опирающихся на ранее приобретенные навыки и знания;

2. Средний уровень умений и навыков — умение обнаружить причинно-следственные связи при анализе поставленной задачи; умение связать несложные теоретические положения с практикой;

3. Алгоритмизированные умения — показатель достаточно высокой степени подготовленности учащегося; умение творчески применять знания на практике, в новой нестандартной ситуации, использовать изученные и усвоенные ранее понятия, находить подходы к решению сложных задач на основе приобретенных знаний;

4. Поисково-исследовательские и экспериментальные умения и навыки представляют высокий уровень эрудиции и творческий интеллектуальный уровень. Умение проводить под руководством научного руководителя работу поисково-исследовательского направления. Способность изучить самостоятельно достаточно сложные научно-теоретические вопросы и анализировать результаты эксперимента.

Итак, резюмируем выводы:

• Основным из показателей качественного процесса выравнивания является длительность Δt промежутка времени “выравнивания”, по мере ее уменьшения мотивация учения динамично растет, при этом качественные показатели их уровня знаний тенденциозно развиваются в нарастающем темпе.

• Успешность процесса “выравнивания” во многом определяется профессиональной компетентностью и активностью самого педагога в этом процессе. Прежде всего, он должен добиваться осмысленного понимания учащимися сути и значимости процесса выравнивания по математике.

• На начальном этапе выравнивание происходит более быстрыми темпами, а затем замедляется в связи с ростом потока учебной информации. На перво-

начальном этапе выравнивание происходит более быстрыми темпами у девочек, в дальнейшем темпы постепенно выравниваются.

• Полное выравнивание состоит из двух компонент: первичного и вторичного выравнивания, которые только в диалектическом единстве и взаимодействии способны обеспечить полное эффективное выравнивание.

• В ходе вторичного выравнивания особое место занимает последний его этап, на котором происходит совокупное формирование умений и навыков по всему объему курса дисциплин в процессе повторения.

• Математическая модель вторичного выравнивания представляет параболическую зависимость нечетной степени, когда этот процесс происходит в активном взаимодействии обучаемого и педагога. Сначала выравнивание происходит устойчиво и динамично медленными темпами в условиях адаптации учащихся к новым изменившимся социально-психологическим и учебно-педагогическим отношениям. В дальнейшем по мере адаптации учащихся к этим условиям этот процесс ускоряется.

• Существенную роль в процессе выравнивания играет эталонная кривая выравнивания, отражающая вторичное выравнивание в идеале. Она позволяет выяснить индивидуально каждому учащемуся как происходит процесс вторичного выравнивания на каждом его этапе. В свою очередь, эталонная кривая определяется целями и задачами обучения и позволяет успешно проводить уровневую дифференциацию обучения.

• Важным количественным показателем уровня выравнивания является относительный показатель вторичного выравнивания, по существу, он представляет собой критерий определения уровня вторичного выравнивания учащихся, а в конечном итоге — и качественного уровня знаний учащихся.

• Заложив достаточно высокий уровень эталонной кривой и выделив допустимый уровень выравнивания, можно повысить мотивацию учения, особенно у

интеллектуально способных учащихся. У таких учащихся непременно сначала появится желание преодолеть допустимый уровень выравнивания, а затем добиваться более высоких результатов за пределами допустимого выравнивания, что вызовет в классе вполне здоровый соревновательный психолого-эмоциональный эффект.

Разработанные методы исследования с успехом можно использовать в процессе обучения любой из дисциплин естественнонаучного блока.

Возможно использование этих подходов применительно и к другим блокам дисциплин (например, блока русского языка и литературы, иностранных языков, общегуманитарных дисциплин, эко-

номических дисциплин и т.д.), проводя при этом определенную специфическую модификацию используемых подходов с учетом особенностей каждой дисциплины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ильмушкин Г.М.* Концепция единого педагогического пространства в системе "школа-колледж-вуз" в малых и средних городах России. Самара, 2001. – 144 с.

2. *Горбачева Е.И.* Предметная ориентация мышления и семантическая активность // Вопросы психологии. 1999. №3. С. 67-74.

THE FORMING OF PUPILS' ABILITIES AND SKILLS IN MATHEMATICS ON THE OF THE SECONDARY EDUCATION.

© 2002 G.M. Ilmushkin

Dimitrovgrad Branch of Ulianovsk State Technical University

In this work are investigated the questions of forming abilities and skills among the pupils of the University college. The conception of theoretical curve on the level of forming fundamental knowledge's abilities and skills among pupils is given in this work. The criteria of the level in forming of fundamental knowledges abilities and skills are given on base of this curve.

ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

©2002 Е.Г. Кашина

Самарский государственный университет

В статье рассматриваются некоторые аспекты профессиональной подготовки учителей иностранного языка в русле театральной педагогики, наблюдается некоторая соотнесенность в историческом развитии театрального искусства и педагогического процесса.

Обращение к театральному искусству обусловлено инновационными тенденциями в профессиональной подготовке студентов гуманитарных вузов.

Театральность в профессиональной деятельности преподавателя является результатом длительного исторического развития потребности человека в преобразении в иное существо, сложившейся изначально еще в первобытнообщинном строе.

Произведением театрального искусства является спектакль, произведением педагогического искусства является урок. В отличие от всех прочих видов искусства – изобразительного, словесного и даже музыкального, произведения которых на долгое время сохраняются в качестве памятников, произведения театрального и педагогического искусства – спектакль и урок – не сохраняются в качестве памятника искусства, по которому можно было бы судить об историческом прошлом явления.

Одним из основных атрибутов театра является маска. Из истории театра известно, что маска в качестве приема актерского преобразования употреблялась в восточном, европейском и античном театре. Маска известна и европейскому средневековью. Достаточно упомянуть место в комедии Шекспира “Сон в летнюю ночь”, когда Пигва уговаривает ремесленника Дудку исполнять женскую роль, приговаривая при этом: “Ничего не значит: можешь играть в маске”, – дает основание заключить, что и в шекспировском театре в некоторых случаях применялась маска.

Маска использовалась русскими народными потешниками и профессио-

налами, скоморохами, положившими основание русскому национальному театру.

Изучение истории маски, на первых порах применявшейся исключительно в охотничьих целях, как способ маскировки показывает, что человек на основе глубокого и тщательного изучения повадок промыслового животного развивал и совершенствовал свои имитационные способности. Охотничья маскировка послужила предпосылкой к созданию охотничьей пляски, которая имеет непосредственное отношение к возникновению и формированию театрального искусства. Человек преобразался в животное не во время охоты, а перед ней. В ней имеется определенное зафиксированное содержание, своеобразный сценарий выступления, который разыгрывался и реализовывался через определенных действующих лиц – животных и охотников. Пляска сопровождалась соответствующей музыкой и пением присутствующих. За ней наблюдали зрители – женщины и дети. Это одна из ранних форм театрального искусства, но это и педагогическое искусство, т.к. юноши – представители – племени обучались искусству охоты на дикого зверя, имитируя его повадки и вырабатывая гибкость и силу в собственном теле.

В более поздний период возникла необходимость в создании маски для изображения человека. Происходило преобразование в умершего родственника с помощью маски и соответствующего костюма. Мужские и женские роли исполнялись мужчинами. Помимо специальной маски с характерными деталями, подчеркивающими, что изображается

именно женщина (например, прическа), плясунам надевался специальный нагрудник, изображавший женскую грудь. Иногда к костюму танцора пришивались две маленьких тыквы с тем же назначением.

Особый интерес представляют обряды посвящения, в которых явно прослеживаются педагогические цели: не только развивался кругозор, но и воспитывалась нравственность. Сила воздействия наглядного метода обучения и воспитания средствами театрального искусства понималась и оценивалась еще в глубочайшей древности. Перед посвящаемыми давались театральные представления." В самом деле, на специально оборудованной площадке (сцена?), заранее одевшись и замаскировавшись, вооружившись необходимыми аксессуарами (бутафория?), используя эффект внезапного появления из кустарника (из-за кулис?), выступают действующие лица — всевозможные предки, на глазах изумленных зрителей разыгрывающие различные мифы и сценки одни за другими."(1, 119)

В период распада родового общества элементарное театральное искусство приобретает особые, характерные для этого периода черты. У народов Северо-западной Америки и в особенности у народов Африки широкое распространение получили так называемые мужские, или тайные, союзы. Это были мощные замкнутые организации, имеющие четко выраженную педагогическую направленность. Переход из одной возрастной группы в другую принимал особый характер посвящения: юноши якобы умирали и их похищали предки. В действительности их уводили с собой замаскированные члены тайного союза в особое место, известное только посвященным. Прежде чем приступить к обучению, юношей подвергали жесточайшим испытаниям, имеющим целью испытать их мужество и выносливость. Выдержавшие испытание проходили детально разработанный курс обучения.

Особое место в системе воспитания и посвящения занимало введение в тайны самого союза. После принесения

страшной клятвы об абсолютном молчании под страхом смерти мальчикам показывали маски предков, обучали песням и пляскам. После прохождения всего курса полноправные отныне граждане общества возвращались домой, инсценируя свое воскрешение. Возвращению придавалась форма своеобразного драматического представления. У некоторых народностей разыгрывалась специальная пантомима, где изображалась вся история смерти и воскресения посвященных. Исполняя роли вновь родившихся в плясках и пении, юноши проявляли значительное актерское мастерство. Постепенно тайные союзы теряют свой мистический характер и начинают служить целям развлечения. Члены тайного союза начинают замаскированными выступать перед случайными зрителями за плату, гастролировать из селения в селение. Представление совершалось на специально оборудованной и заранее подготовленной площадке. Чудовищные маски и костюмы, в которых выступали члены тайного союза не могли не вызвать соответствующей реакции, соответствующего эмоционального отклика, крайне похожего на восприятие зрителей в самом настоящем театре. Исполнители, демонстрируя свое мастерство, полученное в "школе", старались показать себя с самой выгодной стороны. "Сценическое воспроизведение мифа, не допускающее импровизационных отклонений, многообразие подлинно художественных образов, в создании которых большую роль играет творческая фантазия, высокое исполнительское мастерство, требующее специальной подготовки и тренировки, наличие "педагога — руководителя" плясок, строго зафиксированная форма исполнения, не допускающая никаких вольностей, наличие эмоционально возбужденных зрителей, для которых устраивается представление, наконец, самый процесс представления, в значительной степени напоминающий спектакль в театре, — вот то новое, что вносит в процесс развития театрального искусства деятельность так называемых тайных обществ."(1, 140)

Своеобразным театром одного актера является искусство шаманов и колдунов. О высоком мастерстве некоторых шаманов свидетельствует владение пантомимой, разнообразной речью и умение исполнять более десятка ролей. Постоянно менялись маски, которые помогали создавать многочисленные образы с помощью актерской выразительности. Костюм шамана представлял собой в целом то или другое животное. У особо могущественных (вернее будет сказать: у особо квалифицированных) шаманов сеанс камлания сопровождался многочисленными фокусами. Чукотские шаманы были чрезвычайно искусны в технике чревовещания. Созерцающие процесс камлания никогда не оставались только пассивными зрителями, они чаще всего принимали в нем самое активное, действенное участие и находились в активном творческом возбуждении.

Творческое, действенное участие в происходящем служило благодатной почвой для возникновения атмосферы радости и эмоциональной приподнятости, что позволяло воспринимать окружающее и относиться к нему не только с мистической, но и с эстетической точки зрения. Охотники и рыболовы приобщались к искусству, воспринимали музыку, пение, своеобразное актерское искусство. Да и сам шаман не мог оставаться равнодушным к тому, как воспринимается его мастерство зрителями, он прилагал все усилия, чтобы достичь успеха.

В более поздние периоды развития общества появляются особые виды театральных представлений, где образ животного остается, но главным действующим лицом становится человек. Появляются особые зрелища, которые условно именуются зоомистериями.

(1, 171) Так, медвежий праздник был очень популярен в Амурском крае и в некоторых районах Сибири. Как правило, он состоял из двух частей: каждая ночь праздника начиналась с исполнения так называемых медвежьих песен, сопровождаемых плясками, а затем следовала собственно драматическая часть. В представлениях медвежьего праздника

самые разнообразные звери и птицы фигурировали перед зрителями – лось, журавль, утка, заяц, лиса и т.д. Второе отделение состояло из драматических сценок охоты и рыбной ловли, сцен, изображающих духов леса, гор, воды и встречи с ними охотников, сцен чисто бытового порядка и с ярко выраженными социальными мотивами. Драматическую часть медвежьего праздника исполняли всегда мужчины, они же играли и женские роли в берестяных, реже в деревянных, раскрашенных красной краской и котельной сажой масках. Необходимой принадлежностью актера являлся особый формы посох, который выполнял самые разнообразные функции: весло, топор и многое другое. Всякая иная бутафория существовала только в воображении, такой прием известен в практике театра как “игра с воображаемыми вещами”: поленья дров, например, откалывались от несуществующего ствола дерева и поджигались несуществующим огнем... Разыгрывались все эти представления в избе, где происходило празднество, прямо на полу, в окружении зрителей, с которыми актеры находились в постоянном творческом контакте. К выходу актеры готовились в сенях или в соседней избе. Импровизационному мастерству исполнителей предоставлялось достаточное место.

Представления медвежьего праздника требовали от исполнителей высокого актерского мастерства, особенно это касалось сценок, в которых сатирически изображались хорошо знакомые зрителям конкретные люди. Атмосфера поистине праздничного возбуждения непрерывно царилла во время представления. Театральные представления медвежьего праздника были насыщены пением и игрой на музыкальных инструментах. Русская медвежья комедия – форма зоомистерии, которая постепенно перешла в народный театр. Древний обычай на Руси водить медведя связывается с именем веселых людей – скоморохов. Именно им принадлежит роль превращения выступлений с ученым зверем в маскарадное представление.

Позднее появляется образ индивидуального героя и происходит это в связи с повышением роли отдельной личности, образ так называемого культурного героя. Мифы и сказания о героях служат в качестве драматургического материала для особых представлений в их честь, так называемых мистерий. Наиболее изученными из всех являются египетские мистерии, происходившие в начале зимы в шестнадцати городах Египта в эпоху Среднего Царства. Способ преобразования в действующих лиц был неизменным: исполнители облачались в глиняные маски. Изобретенная еще на заре человечества маска сохраняется и в древнегреческом театре. Сохраняется она и во всех наиболее древних театральные системы народов Востока.

Наименование наиболее значительного жанра древнегреческой драматургии "трагедия" происходит от слова "трагос", что означает козел и от "оде", то есть песнь, и, таким образом, связывается с именем животного и производится от обычая переодеваться козлами — сатирами в честь Диониса или связывается с жертвоприношением козла Дионису или это слово трактуется как "песнь за козла" и связывается с обычаем выдавать в награду победителю на драматических состязаниях козлиную тушу. Облик сценических сатиров известен по изображениям вазовой живописи: сатиры выступали в масках с козлиной бородкой и рогами, в набедренных фартуках из козлиной шерсти с приделанными козлиными хвостами.

Топенг — даланг — театр масок, распространенное театральное представление в Индонезии, упоминавшееся в хрониках с XI века н.э. Готового текста пьесы не существовало: в распоряжении даланга находился только сценарий, излагающий содержание, а самый текст даланг импровизировал или передавал по памяти, вставляя всевозможные шутки и остроты.

Краткий исторический экскурс позволяет еще раз провести параллели между театральным искусством и педагогическим процессом, объединяет которые стремление к маскарадности и воз-

можности с максимальной полнотой выразить себя через маску роли.

Встраивается определенная схема:

Спектакль — урок;

Маска — поведение в конкретной ситуации общения;

Виды представлений — виды урока;

Образы на сцене — роли учащихся на уроке;

По образцу даланга — театра масок проводятся и современные ролевые игры, но уже в учебном процессе по иностранному языку. Сценарий разрабатывается для всех участников, однако каждый выстраивает свое собственное содержание роли в зависимости от той маски, которую надевает. Интересными в топенг — даланге были маски, которые имели особое устройство: с внутренней стороны маски прикреплялась дощечка, которую актер зажимал в зубах, удерживая таким путем маску перед лицом. И только исполнитель одной роли, роли шута имел право и возможность разговаривать со зрителем. Для этого ему полагалась специальная маска оставляющая открытым рот актера. В ролевом общении на уроках иностранного языка также есть молчаливые участники, выражающие свои мысли невербально, скрывшись за маской роли. Это, в основном, слабо успевающие студенты, которые не имеют достаточной языковой подготовки для участия в ролевом общении вербально, но с удовольствием изображающие своих "героев" невербально.

В японском театре "Но" в маске выступал главный актер. Эти маски были постоянны. Кульминационным моментом многих пьес этого театра являлось преобразование главного героя из одного образа в другой посредством смены масок. Там существовала особая азбука жестов, которую японский зритель прекрасно понимал. Таким образом, в истории театра маска занимала особое положение и играла главную роль. Перебросив мост через столетия, мы обнаруживаем не менее значимую функцию маски в театре, в карнавальном искусстве, в телевизионных проектах, в психодраме

и в методике преподавания иностранного языка.

В классической психодраме «создание маски представляет собой творческий акт, необходимый человеку для выживания и приспособления к действительности.»(3, 48) Маска открывает многие тайны, позволяет добраться до глубины души, открыть и дать выход негативным эмоциям или нереализованным мечтам.

Маска роли присутствует, как уже отмечалось, и в учебном процессе по иностранному языку, позволяя обрести определенную свободу в общении, скрывшись за маской участника ролевой игры.

Маску надевает учитель, входя в класс, если он артистичен, умеет импровизировать, исполнять самые разные роли в течение одного урока. «Ведь это тот арсенал наглядных средств обучения и воспитания, которые находятся в распоряжении учителя, в нем самом. ...можно совокупностью соответствующих внешних проявлений создать у себя произвольно ту или иную эмоцию и настроение» и передать этот настрой обучаемым. «В этом отчасти секрет актерского действия: суммой внешних проявлений и манер он дает соответствующие стимулы зрителю»(4, 35)

Театральность отличает стиль преподавания лучших учителей – предметников. Это возможность через определенную маску, соответствующую той или иной ситуации общения, внести элемент новизны в учебный процесс.

«Отобразая и воспроизводя действительность в конкретно – чувственных образах, искусство обладает исключительной силой эмоционального воздействия и легко благодаря этому достигает цели там, где всякие иные способы воздействия оказываются иногда бессильными.»(1, 26) Известно, какое большое значение уделял искусству А.С. Макаренко. Театральность в решении педагогических и методических задач урока отличает и современных учителей – новаторов. Так, Е.Н. Ильин, учитель литературы, в поиске своего творческого «я» постоянно обращается к театру. Его

уроки – это своеобразная творческая лаборатория, в которой создается новый тип «урока – сценария в соавторстве с писателем»(2, 35)

Театр, точно так же как и литература, музыка, изобразительное искусство, отображает и воспроизводит действительность в конкретно – чувственных образах. Он служит целям познания действительности в особой эмоциональной форме, объединяет и воспитывает коллектив. Один из виднейших представителей театрального искусства К.С. Станиславский писал о театре так: «Сила театра в том, что он коллективный художник, соединяющий в одно гармоническое целое творческую работу поэтов, артистов, режиссеров, музыкантов, актеров, статистов, декораторов, электротехников и прочих деятелей сцены. Вместе с тем искусство театра – собирательное, и в этом также его сила. Театр пользуется одновременно творчеством всех без исключения искусств: литературы, сцены, живописи, архитектуры, пластики, музыки, танца, которые он собирает под своим кровом.»(5, 53) Возможно, в связи с такой многогранностью театрального искусства, в котором мы как в зеркале видим страницы своей жизни, сопереживая и обогащаясь одновременно, оно постепенно заполняет педагогическое пространство, превращая урок в спектакль, а класс в театральную сцену. Театр – это искусство действия, а процесс преподавания отличает деятельностный подход, особенно это касается методики преподавания иностранного языка, в которой приемам физических действий, перевоплощению, драматизации уделяется значительное место. Образное отражение действительности осуществляется в театре и на уроке иностранного языка. Театральный или сценический образ возникает тогда, когда актер, получив ту или иную роль, преобразуется, перевоплощается и предстает перед зрителем. Это – искусство театра. В процессе изучения иностранного языка также происходит образное отражение действительности. Студенты, получая роли при подготовке к ролевой игре, перевоплощаются в соответствии с особенностями

нового образа, который им предстоит воплотить в мини – спектакле с помощью своих психо-физических данных и в этом новом качестве сценического образа, действуя от лица этого последнего, предстает перед зрителями – студентами группы не задействованными в игре. К.С. Станиславский неоднократно подчеркивал, что “единственный царь и владыка сцены – талантливый артист”(5, 85). Перефразируя этот тезис, можно утверждать, что единственный царь и владыка класса – талантливый преподаватель, владеющий методическим мастерством, в котором значительное место занимает актерская техника, умение перевоплощаться. “Оставайтесь сами собой, а поступки возьмите другого лица, т.е. роли. И все равно для зрителя Вы будете уже не Вы, а какое – то новое существо: Вы = актер + роль; кого бы вы ни играли: боярина, женскую роль, стул, колокольчик, – оставайтесь собою... И не бойтесь за результат, все равно получите не вы... Вы и не Вы”(6, 48). В профессиональной деятельности учителя иностранного языка перевоплощение занимает особое место. Маски роли меняются на уроке мгновенно: вводится новая лексика – преподаватель изображает предметы и действия, чтобы обеспечить произвольное запоминание материала учащимися. Отрабатывается грамматический материал – учитель, используя пантомиму, наглядно демонстрирует функцию того или иного грамматического явления. Что актерское и педагогическое искусство есть искусство перевоплощения – несомненно. Перефразируя слова К.С. Станиславского, можно сказать, что если актер и преподаватель теряют грань между тем, где они настоящие, и где роли, которые они играют, – вот это и есть настоящее искусство (сценическое и педагогическое). Оно обеспечивает включение учеников в урок, т.е. создание такой обстановки, при которой они забывают, что находятся на уроке. Е.И. Ильин на страницах педагогического блокнота написал: “Методика не наука о том, как надо, а искусство, убеждающее, как быть ярким и ... рациональным.”(2, 171)

Путь к мастерству сложен. В Самарской области работают 2872 учителя иностранного языка (из них 1804 – англичанина, 296 – немцев, 786 – французов и 4 – преподают другие иностранные языки). Не все из них имеют высшее профессиональное образование. Так, из англичан с высшим педагогическим образованием – 1549, из немцев – 285, из французов – 695. 254 учителя английского языка преподают в школе, имея незаконченное высшее, среднее специальное или просто среднее образование. Профессиональную подготовку учителей иностранного языка ведут несколько вузов города, Самарский госуниверситет и педуниверситет. Проблема заключается в том, что выпускники неохотно идут на работу учителями в школу. В связи с этим встает вопрос о формировании профессионально – педагогической направленности, создании устойчивой мотивации к деятельности учителя иностранного языка через раскрытие специфики преподавания этого предмета с привлечением новейших технологий. Часто студенты испытывают разочарование, наблюдая за работой собственных преподавателей, работающих по старинке, предпочитающих не включать новые методические направления и авангардные технологии достаточно активно в учебный процесс. Проще учить тому, что давно выучил наизусть и потерял к этому весь интерес. “Настоящий учитель тот, от которого умнеют, облагораживаются, а не тот, у которого просто чему – то учатся, что – то узнают,” – пишет Е.И. Ильин. В педагогике и методике преподаватель должен подниматься на вершину, а вершины легко не берутся. Следовательно, задача заключается в том, чтобы по – новому строить процесс преподавания и осуществлять профессиональную подготовку с первых дней обучения студентов в вузе.

Театральная педагогика открывает нам этот путь. Актер с помощью своих собственных выразительных средств создает театральный, сценический образ; преподаватель создает образ педагогический. К.С. Станиславский писал, что перевоплощение заключается в том, что

актер окружает себя предлагаемыми обстоятельствами и сживается с ними. Таким образом, студент должен освоить "предлагаемые обстоятельства". Это своего рода преобразование, принятие другого образа. Актеру требуется зрители, учителю – ученики. Элементы театрального искусства могут использоваться ради большей выразительности в различных видах деятельности. Однако следует помнить, что игры с некоторой примитивной театрализацией или песни, которые сопровождаются жестами, иллюстрирующими слова песни не являются театральными действиями. Игра – это прежде всего удовольствие, она не нуждается в зрителе, наоборот, зрители зачастую мешают свободно играть. "Игра – это одно из средств умственного, нравственного и физического воспитания детей, а игры взрослых представляют собою одно из средств воспитания и развития личных качеств человека, развитие личности." (1, 35) В игре и в театре имеется много общего. Маска роли, сопровождающая все виды ролевого общения на уроке, превращает его в театральное представление. Так, например, один из студентов выбирается королем, все остальные – его подданные. Король сидит на троне, подданные приходят приветствовать его. Король задает им вопросы по изучаемой теме, (например, "Путешествие"), на которые они должны ответить. Последним задается вопрос: "Что вы там делали?" И тогда подданные на этот вопрос должны ответить не словами, а в действии изобразить, что они делали. Если король догадался, громко выкрикнув отгадку, он бросается ловить. Пойманный становится королем, и игра продолжается. Реализуя принцип межкультурной коммуникации, можно на

трон посадить одного из российских царей, к примеру, Петра Великого, а подданными сделать послов держав европейских и приоткрыть в игре культурный пласт: послы рассказывают о своих странах и об их впечатлениях о России. А царь не просто сидит на троне, а в образе Петра I, с деталями грима и костюма, в маске роли великого самодержца.

В заключении следует отметить, что тщательно изучив и соответствующим образом интерпретировав историческое наследие, можно модернизировать учебный процесс по иностранному языку и решать вопросы профессиональной подготовки учителей на основе театральной педагогики. Перефразируя слова К.С. Станиславского можно сказать, что в идеале ни один урок не должен быть похож на другой и на самого учителя. Идеал может быть недостижим, но только пока учитель стремится к нему, он живет и работает. Как успокоился в известных рамках, он перестает жить и талант идет к упадку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Авдеев А.Д.* Происхождение театра. Ленинград – Москва.: искусство, 1959.
2. *Ильин Е.Н.* Рождение урока. М.: педагогика, 1986.
3. Психодрама : вдохновение и техника/под ред. П. Холмса и М. Кар. М.: класс, 1997.
4. *Рубинштейн М.М.* Проблема учителя. М.:Московское акционерное издательское общество, 1927.
5. *Станиславский К.С.* Записные книжки. М.:Вагриус, 2001.
6. *Станиславский К.С.* Моя жизнь в искусстве. М.: Искусство, 1980.

DRAMA ART IN FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' TRAINING

© 2002 E.G. Kashina

Samara State University

The article deals with some aspects of teacher training against a certain historical background that reveals certain similarities in drama and education.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СФЕРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

© 2002 Г.Е. Козловская

Самарский филиал Московского городского педагогического университета

В статье поднимаются основные вопросы современной отечественной историографии по одной из наиболее актуальных и неисследованных проблем истории российского общества 90-х годов XX века - развитие системы образования, его роли в обществе как социального института, как сферы взаимодействия общественных и государственных интересов на переломном этапе истории страны.

История образования в главных её аспектах, связанная с конкретными общественно-экономическими системами, исследуется и изучается в научных трудах, в общих учебных курсах истории как важнейшая составная часть опыта человечества, как определяющий элемент различных этапов его пути, особенно важный на современной ступени цивилизации. Сказанное относится и к той роли, которую играло и играет образование в истории нашего народа, особенно в только что ушедшем в прошлое XX столетии.

Более обстоятельно история образования, включая и образование отечественное, как предмет исследования, изучается вузовскими учёными, а как предмет, учебная дисциплина – студентами педагогических университетов. Исследуемые аспекты истории образования предопределяют наличие внутри неё специализации. Чаще всего это была история педагогической мысли или история педагогики как целого, история школы, философия образования и т.д., и т.п. В последние годы утверждается такая научная и учебная дисциплина, как экономика образования, у которой тоже есть исторический аспект, свой интерес к опыту прошлого.

Ниже мы более подробно остановимся на соотношении названных дисциплин в изучении истории образования, о разделе «сфер влияния» между ними. А пока отметим, что специфика данного предмета исследования не отрицает, а

предполагает участие в нем учёных различных научных специальностей: историков, педагогов, философов, экономистов, культурологов и др. Отметим заранее, что доминируют среди них философы и педагоги. Историки здесь в меньшинстве. И это создаёт определённый вакуум знаний, логически ведущий к сохранению хронически белых пятен в наших представлениях о путях и этапах развития образования и, более того, сдерживает изучение других дисциплин, относящихся к данной области знания, включая педагогику и философию образования.

Дискуссии на эту тему пока ничего не дают, напротив, создают тупиковые ситуации. И жалуются на это не досужие школьные учителя, не горячие ниспровергатели истин из студенческой среды, а признанные деятели науки, усматривая в наличии таких ситуаций ни много - ни мало проявление некоего кризиса историко-педагогического знания. Об этом пишет, в частности, доктор педагогических наук, профессор А.В. Овчинников, сетуя на «отсутствие научно выверенных определений предмета истории педагогики, истории образования, философии образования»¹.

Что касается истории образования, её предмета, то учёный предлагает отнести к нему систему взаимодействия духовно-нравственных, социально-политических, правовых отношений в сфере просвещения. «В задачи этого предмета входят разбор роли образова-

тельных систем, исследование их влияния на социальные отношения в строго определённое историческое время»². Данный подход нам представляется правильным. Не вдаваясь в детали педагогических, дидактических, психологических и т.п. сторон процесса, история образования рассматривает этот процесс, прежде всего, с точки зрения развития его как совокупности, как системы учреждений, призванных обеспечить воспитание и образование той или иной группы членов общества (или всего общества).

Отсутствие чётких определений предметов научных и учебных дисциплин, исследующих педагогический процесс при всём многообразии его тематических и временных аспектов, отражает характерную особенность научных трудов в названной области. Как нам представляется, система педагогических знаний к настоящему моменту сложилась и существует как нечто нерасчленённое.

О нерасчленённости предметов названных дисциплин свидетельствует подбор материалов для хрестоматий по истории педагогики, изданных под занавес XX века для студентов отечественных педагогических вузов. Одна из них составлена член-корреспондентом РАО, доктором педагогических наук С.Ф.Егоровым³, вторая – уже известным нам профессором А.В.Овчинниковым и двумя его коллегами⁴. Материалы, включённые в хрестоматии, подтверждают предыдущий тезис. Здесь и педагогическая мысль разных веков, и сама педагогика в контексте социальных различий, и философские эссе, и документы государственной образовательной политики. Нерасчленённость предметов научных дисциплин естественным образом отражается и на результатах исследований: сведения, относящиеся к истории образования, можно найти и в работах по общей педагогике, по философии образования и т.д.

Современный этап отечественной историографии (не только образования, но и вообще страны, человечества) отличается иным методологическим подходом к процессам и событиям истории. Он

строится на пропаганде традиций гуманистической и демократической педагогики, российской и зарубежной педагогической мысли, на образцах воспитательной практики, преемственности и достижениях советской школы. Практически на всех концепциях той эпохи так или иначе лежала печать идеологизированного, классового подхода, который в случаях его гипертрофии приводил к крайностям как в оценке собственных достижений (чаще всего завышенной), так и в определении степени идеологической опасности со стороны того, кто считался классовым, политическим противником (которая тоже утрировалась). Оценки 90-х годов более сдержанны, более взвешенны, более реалистичны, хотя крайности субъективистского толка и здесь не исключены.

Обозначившаяся характерная особенность историко-педагогической, историко-образовательной мысли 90-х годов, уходящая корнями в предшествующие десятилетия: история образования изучается вместе с философией образования. Это предопределяется не только утверждёнными министерством образования стандартами вузовской подготовки (министерство не могло установить иной уровень получаемых знаний, пока его ещё не достигла наука) и отмеченной нами незавершённостью дифференциации дисциплин педагогического цикла, но и сложившейся внутренней потребностью названных сфер педагогического знания. Нам представляется, что совместное изучение обогащает, усиливает каждую из названных дисциплин.

Симбиоз истории и философии образования представляется особенно продуктивным в контексте общественно-политического развития России 90-х годов. «История образования (история педагогики), изучающая духовный и практический опыт человечества в сфере воспитания и образования в различные исторические периоды, с древнейших времён и до наших дней», – пишет в своём учебном пособии профессор Хабаровского педагогического госуниверситета Л.А.Степашко, как и «философско-

педагогические воззрения мыслителей прошлого органично включаются в историко-педагогическое знание, способствуют выявлению, сохранению и передаче наследуемого генетического ядра науки – методологического фундамента современных инновационных процессов»⁵.

Учебное пособие Л.А. Степашко, одно из самых последних по времени изданий по данной дисциплине и наиболее ёмких по содержанию. Характерные названия даны разделам пособия. Первый из них – «Образование в системе общественных институтов» (Подразделы «Образование как социокультурный институт», «Образование как процесс становления и развития человека» и т.д.). Раскрыв основные направления и вехи в развитии гуманистической педагогической мысли на Западе и в России, автор крупным планом показывает становление современной системы образования, включая и советский период истории. Не поступаясь истинами, Степашко анализирует исторический процесс в сфере образования как диалектик, на основе закона отрицания отрицания, выделяя на каждом этапе ведущую сторону процесса, свои позитивы, главные достижения и определяемые ими особенности. Сложный, не лишённый противоречий период 1917 – 1990 гг. в истории российского просвещения даёт тем не менее основания рассматривать его под знаком гуманистической традиции в советской педагогической мысли⁶. Да, многие из прежних высокопарных оценок типа «высшее достижение мировой педагогической мысли», «значительный вклад в сокровищницу мирового опыта строительства социализма, создание его духовной культуры, формирование поколений людей коммунистического типа»⁷ не подтвердились ходом исторических событий. В результате краха социализма померк тезис о решающем превосходстве «социалистической организации народного образования и социалистической педагогики»⁸. Но разве это даёт повод для отрицания очевидных достижений страны, её системы образования, обеспе-

чивших народу рывок к высотам мировой науки?

Рассматривая советский период с истории отечественного образования под знаком утверждения гуманистической традиции, Степашко выделяет в нём – хронологически и содержательно – следующие этапы:

- 1917 – 1921 гг. – утверждение идеалов социалистического воспитания и гуманистической педагогики; доминирует идея синтеза гуманистического педагогического наследия с идеологией и философией марксизма (педагогические воззрения Н.К. Крупской, А.В. Луначарского и т.д.).

- 1922 – 1930 гг. – Развитие гуманистических идей в условиях осуществления «классово-пролетарского подхода» к воспитанию; поворот к школе, которая «должна быть не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм»⁹; «школьный марксизм» и немарксистская педагогика; педагогические взгляды и реформаторский опыт С.Т. Шацкого.

- 1930-е – 1950-е гг. – Авторитарные установки партийно-государственной политики в области образования и педагогическая мысль; новые установки по задачам школы и перестройке школьной жизни, трансформация социалистических идеалов воспитания в условиях тоталитарного режима; педагогическая деятельность и взгляды А.С. Макаренко.

- 1960 – 1980-е гг. – Гуманистические тенденции передового педагогического опыта; осуществление всеобуча, школьные реформы; педагогическая деятельность и взгляды В.А. Сухомлинского; педагоги-новаторы.

Педагогический опыт семи советских десятилетий в целом был обусловлен, с одной стороны, политизацией, идеологизацией, партизацией педагогического сознания, а с другой – давлением

тоталитарной партийно-государственной системы, преодоление которого способствовало сохранению и развитию гуманистических традиций отечественного образования. Это и показано в книге Л.А. Степашко, адресованной такой компетентной и взыскательной аудитории, как студенты педагогических вузов.

Куда пока не решаются вторгаться исследователи проблем истории образования, так это 90-е годы. И не случайно. Речь идёт о совершенно ином, не похожем на другие периоды и этапы отрезке истории, контуры и векторы которого ещё не определены. Коллективный труд учёных и вузовских педагогов во главе с академиком РАО А.И.Пискуновым выдержан в современном духе – авторы сразу оговариваются: в основе анализа лежит не классовый подход, а общечеловеческие, цивилизационные ценности. Но, претендуя на «целостное рассмотрение развития воспитания «как единого мирового процесса», они заканчивают своё повествование серединой XX века, предусмотрительно опустив самую близкую по времени и содержанию (и самую острую) часть истории¹⁰. Такая осмотрительность и осторожность, вполне объяснимая особенно для нестабильных эпох, характерна и для многих других публикаций.

Но, как бы то ни было, потребность ориентации в сложных процессах, происходящих в стране в последнем десятилетии, остаётся острой. Хотят того научно-исследовательские центры образования, педагогические университеты с их научным потенциалом или не хотят, но их прямой и непосредственный долг – вооружить отечественную школу всех типов современным видением проблем и задач.

В числе первых, кто пересёк этот рубеж, выступив с публикациями на тему российского образования в 90-е годы, оказались В.Г.Пряникова и З.И.Равкин. Жанр своей книги они определили своеобразно как «учебник-справочник»¹¹. А по сути это обобщающая работа, которая не ограничена хронологическими рамками советского периода. Они дают оценки

процессам, которые ещё не завершены, событиям, последствия которых ещё не выявились. Так, даётся оценка попыткам внести корректировки в образовательную систему России (1988 – 1991 гг.) – «Короткое дыхание реформаторства»¹², результаты которого отразились в российском законе «Об образовании» (1992 г.), показываются первые итоги выполнения этого закона. Вместе с тем осуществляемые на ниве просвещения преобразования встраиваются в общий контекст отечественного реформаторства XIX – XX столетий. Серьёзным достоинством книги является наличие в ней библиографии с выделением антологий, сочинений видных отечественных педагогов, коллективных обобщающих работ, индивидуальных монографий по истории педагогики, библиографических указателей.

Напомним, что история педагогики и история образования в литературе чаще всего используются как равнозначные понятия. Однако акцент в трудах упоминаемых в списках литературы авторов делается всё же на педагогические аспекты, преобладает анализ педагогической мысли, педагогического опыта. Проблемы функционирования образования как системы, как совокупности образовательных учреждений и организаций, однако, остаются на втором плане. Это особенно ощутимо, когда обращаешься к периоду 90-х гг. Бурные события, буквально сотрясавшие российское просвещение в данное десятилетие, находятся в начальной стадии научного осмысления.

В разработке названной проблематики несомненное лидерство принадлежит Э.Д. Днепрову, издавшему в 1996 г. книгу «Школьная реформа между «вчера» и «завтра»¹³. Книга представляет собой ёмкий труд более чем в 700 страниц, из которых 300 – документы и материалы. Автор – личность не совсем обычная в истории просвещения. В 1990 – 1992 гг. он был министром образования Российской Федерации, ведущим разработчиком закона «Об образовании». Его книга – своего рода исповедь, в которой объясняются мотивы, побудившие к раз-

работке и принятию закона, обосновываются решения, которые принимались в возглавляемом Днепровым министерстве образования.

Среди других заметных публикаций, так или иначе раскрывающих страницы истории отечественного просвещения в 90-е годы, доминируют работы учёных Российской академии образования, созданных на её базе структур. Это работы Г.Б. Корнетова, Б.С. Гершунского, Н.Н. Пахомова и др.¹⁴. Изданы труды видных деятелей российского просвещения, вузовских педагогов и учёных, в которых отражены процессы, происходящие в отечественной школе 90-х гг.¹⁵

Названные публикации охватывают историко-образовательную проблематику, отдельные её стороны и элементы преимущественно в федеральном аспекте. Однако осмысление опыта образовательной политики того, что произошло в данной сфере, идёт и в регионах. Региональные историки, как правило, иллюстрируют, конкретизируют, дополняют историю в федеральном масштабе. Но бывает и по-другому, когда региональные аспекты определяют, формируют общенациональную парадигму истории. Это в полной мере относится к столичному региону России. Москва с древнейших времён была политическим, экономическим, культурным центром страны.

Московские историки в изучении прошлого образовательной системы своего региона заметно преуспели. Коллективным итогом их труда последних лет явилось издание книги «Образование в Москве. История и современность»¹⁶. Эта книга-альбом, выполненная с яркими иллюстрациями, - не только привлекательное учебное пособие для детей и учителей, чья жизнь связана с московской школой. Это и фундаментальное (объёмом в 52 п.л.) энциклопедическое издание, правдиво и убедительно рассказывающее о становлении и развитии просвещения Москвы.

Сегодня московская система образования внимательно относится к обобщению собственного опыта, осуществляя широкий, масштабный поиск новых

форм и методов работ. На режим работы творческих лабораторий переходят Московский комитет образования, его структуры в административных округах столицы. Анализ и осмысление достижений становятся нормой собраний педагогического актива, материалы таких собраний, конференций¹⁷ изучаются в школах.

Актуальные вопросы развития школы различных уровней в 90-е годы, составляющие предмет изучения истории образования указанного периода, рассматривались и обобщались на научных симпозиумах в различных городах России, на межрегиональных и региональных конференциях, по материалам которых издаются труды. Заметный след оставили такие конференции, состоявшиеся в Москве и Санкт-Петербурге¹⁸, в Нижнем Новгороде, Чебоксарах¹⁹, Новосибирске и Самаре и т.д.

Активную роль в изучении региональных аспектов новейшей истории образования играют учёные и педагоги одного из ведущих культурных и образовательных центров Среднего Поволжья - Самары. В первую очередь, это ученые Самарского государственного университета, Самарского государственного педагогического университета, Самарского института повышения квалификации работников образования, Самарского филиала Московского городского педагогического университета, Центра развития образования Управления образования Администрации г.Самары. По инициативе Центра развития образования в 1998 - 2000 гг. были выпущены четыре аналитических сборника «Стимул» (аббревиатура из начальных букв слов «ситуация, тенденции, исследования, мотивация, управление, личность»). Опираясь, в основном, данными социологических опросов, сборник ориентировал на решение актуальных образовательных задач. Они же начали издавать ежегодник «Наше образование», отражающий основные события и проблемы самарского просвещения.

Нередко и на региональных мероприятиях делаются глубокие выводы и обобщения, выдвигаются смелые гипотезы

зы, мобилизующие мысль на поиск новых теоретических и практических решений. Так, представляет интерес периодизация истории столичного образования, предложенная на городской научно-практической конференции «Столичное образование на рубеже XXI века». Она не укладывалась ни в характерные для формационной концепции Маркса исторические эпохи, ни в традиционную для нас периодизацию послеоктябрьских, советских лет нашего прошлого вообще и истории образования в частности (в каком виде установилась, мы отметили выше в связи с анализом книги Л.А. Степашко), как будто ни того, ни другого для участников городской научно-практической конференции не существовало.

А новизна предлагаемой периодизации состояла в том, что история московского образования в XX столетии делилась на три этапа:

- первый – 1900 – 1930 гг., для которого характерны инновации и разнообразие форм образования в условиях ограничения его массовости;

- второй – 1930 – 1985 гг. определялся переходом к массовости среднего образования в условиях его единообразия;

- на третьем этапе (1985 – 2000 гг.), сохраняя массовость и доступность, отходя от единообразия, система образования в Москве обретает вариативность.

Предложила эту периодизацию в своём докладе на названной конференции председатель Московского комитета образования Л.П. Кезина²⁰. И, на наш взгляд, у неё были для этого достаточно веские основания. Она не опровергала другие, уже признанные подходы, никогда не низвергала с пьедесталов. Она просто взглянула на историю в наиболее близком ей ракурсе – «образование и народ». Не отрицая утвердившихся критериев периодизации, но и не заостряя на них внимание (даже на февраль – октябре 1917 г. или августе 1991 г. и т.д.), этот подход даёт возможность чётче проследить общецивилизационные процессы,

которые не прерываются и при смене социального строя.

Показательно, что концепция глубокого реформирования российской школы, ставшего одной из краеугольных проблем нашего общества в 90-е годы, была разработана ещё при режиме советской власти, под руководством ЦК КПСС, его гуманитарного отдела, и одобрена на всесоюзном съезде работников народного образования (1988 г.). Концепция провозглашала идеи демократизации, дифференциации, гуманизации, гуманитаризации, личностно-ориентированной педагогики, педагогики сотрудничества. Режим политической власти с тех пор кардинально изменился. Но это не изменило установки общества на реформу школы.

Разумеется, нельзя отрицать зависимости уровня развития образования от характера господствующего политического режима и тем более от экономического строя. Очевидно, что образование – элемент надстройки и, в качестве такового, оно зависит от экономического базиса, обусловлено степенью его развития. Со своей стороны, как и другие элементы надстройки (политические, идеологические), образование оказывает воздействие на экономический базис. Но в отличие от других элементов надстройки образование ближе к базису, теснее связано с ним. Более того, базис в своём развитии напрямую зависит от образования.

При смене формаций изменившийся, переродившийся базис ломает и соответствующую прежнему экономическому порядку надстройку. Ломает прежде всего самые верхние её этажи, политические, идеологические. Образование, поскольку в основе его лежит сумма положительных знаний, а не набор идеологем и т.д., ломается в наименьшей мере или вовсе не ломается. Надо также иметь в виду, что образование вообще меньше подвержено воздействию внутрифракционных законов, оно в большей мере подчиняется законам цивилизационным. Итак, зависимость образования от существующего экономического и социально-

политического строя какой-то одной формулой не обозначишь. Но вместе с тем не подлежит сомнению, что уровень образования населения является одним из основных критериев в оценке степени прогрессивности политического режима.

Показателем творческой активности корпуса учёных и педагогов всегда был поток их статей в научной и педагогической печати. Это более мобильный, оперативный жанр. В отличие от монографий, сбор материала для которых, а затем и написание их, может длиться годами, статьи готовятся по горячим следам событий, по завершении актуальных исследований или по мере возникновения острых вопросов в жизни, требующих внимания учёных. Среди статей по проблемам истории образования в России 90-х годов мы хотели бы выделить те, в которых раскрывается роль школы всех уровней и видов на рубеже XXI века. Это «Образование и национальная безопасность России» профессоров И. Болотина и Б. Митина²¹, «Человек, культура и образование в кризисном социуме» профессора Л. Чуевой²², «Принципы демократизации профессионального образования» профессора А.М. Новикова²³.

Заслуживает внимания, на наш взгляд, статья профессора Г.Б. Корнетова в научном сборнике Университета Российской академии образования. Автор хочет разрешить, наконец, споры о соотношении понятий педагогики, образования, воспитания и обучения, приводя их в соответствие с законом «Об образовании» (1992 г., новая редакция 1996 г.), «который именно образование рассматривает в качестве наиболее общей педагогической категории и трактует его как целенаправленный организованный процесс воспитания и обучения»²⁴.

Укрепляется философская база истории образования. Наряду с уже известными ранее российскому читателю произведениями отечественных и зарубежных мыслителей, в 90-е годы издаются и переиздаются труды В.В. Розанова, И.А. Ильина, Н.А. Бердяева²⁵, М. Вебера, П. Сорокина, Э. Фромма, К. Ясперса, Дж. Дьюи, Ю. Хабермаса и др.²⁶ Выходят

книги современных мыслителей и летописцев истории таких, как А.А. Зиновьев, А.И. Солженицын, В.Г. Бондаренко, О.М. Попцов, Дж. Кьезо и др.²⁷ Идёт осмысление наследия прошлых лет²⁸.

Плодом сотрудничества учёных Российской академии образования, МГУ, Института переподготовки и повышения квалификации преподавателей социально-гуманитарных дисциплин, межвузовской проблемной группы «Философия образования» и Международной академии педагогического образования и фонда «Новое тысячелетие» явился фундаментальный сборник статей, тематически охватывающих основные вопросы образования, включая и его историю²⁹.

Вышел целый ряд работ, принадлежащих перу профессоров Н.П. Пищулина, В.М. Ананишнев, Ю.А. Огородникова и др. авторов³⁰. В книгах уделяется большое внимание функционированию школы в условиях нарождающегося рынка.

Особого внимания заслуживают работы О.Н. Смолина. В 1990 году, будучи кандидатом философских наук, доцентом Омского государственного педагогического института, он был избран народным депутатом Российской Федерации, затем избирался членом Совета Федерации Федерального собрания, и дважды - депутатом Государственной Думы. На всех этапах парламентской карьеры учёный сохраняет верность своему педагогическому выбору, неизменно входя в состав парламентских комитетов, занимающихся вопросами образования и науки. Используя «метод включённого наблюдения», он изучал «поведение российской политической элиты, и в особенности таких субэлит, как парламентская, политико-образовательная и политико-научная»³¹, и прежде всего через призму тех общественных баталий, которые развернулись вокруг реформирования образовательной системы.

Апогей творческих усилий Смолина пришёлся на самый конец столетия 1999 и 2000 годы. В эти годы выходят его наиболее значительные работы. Хотя в названии процитированной выше

монографии на первом месте стоит слово «образование» («Образование. Революция. Закон»), автор начинает свой труд с общественно-политической ситуации в России в конце XX века. Именно этому анализу посвящена книга, её первая часть, а также другие книги³².

По ряду вопросов Смолин и сам переходит демаркационную линию, отделяющую философию и философию образования от истории образования. Это относится, в частности, к периодизации социально-политического процесса в СССР – Российской Федерации 1985 – 1998 гг. Учёный, как и в рассмотренном выше случае, не хочет строго придерживаться формационного подхода, соединяя в одно целое принадлежащие к разным формациям горбачёвскую и ельцинскую эпохи. А этапы этого отрезка истории, по Смолину, таковы: первый – апрель 1985 г. – август 1991 г. (реформистский – бессистемные попытки реформирования «государственно-бюрократического социализма»); второй – август 1991 – август 1996 г. (период радикальных реформ» – дореволюционная ломка системы государственно-бюрократического социализма и замена её системой государственно-бюрократического капитализма); третий – по завершении второго (постреволюционный – завершение в основном социальной революции посредством политического и экономического реформирования созданной на предыдущих этапах системы)³³.

Предлагаемая Смолиным периодизация вполне соответствует задачам изучения истории образования в России конца XX столетия, в том числе и постсоветского периода. Хронологически он составляет лишь часть этапа радикальной трансформации российского общества³⁴. Тем не менее, изучать постсоветский период нельзя в отрыве от горбачёвских лет.

Ещё одно вторжение в сферу истории образования в РФ О.Н. Смолин совершает в своей главной работе – диссертации на соискание учёной степени

доктора философских наук, защищённой в июне 2001 г.

Наличие диссертаций, их количество и качество – показатель разработанности проблемы. Большие, общезначимые проблемы, как правило, многогранны, и каждая их грань привлекает внимание исследователей, концентрирует определённые научные силы.

Из диссертационных исследований философского плана, рассматривающих образование как социальный институт, а деятельность в рамках этого института – как важный элемент политики, как объект политической деятельности государства и общества, выделяются кандидатские диссертации Н.А. Льюрья³⁵, И.Филатова³⁶, Ю.В.Левецкого³⁷, докторская работа А.Н.Ростовцева³⁸, кандидатская Г.А.Бейсеновой³⁹, докторские исследования Т.Ф.Кряклиной⁴⁰ и Т.П.Ворониной⁴¹, исследование С.С.Шевелевой⁴² и, наконец, фундаментальная работа, подкреплённая 95 публикациями (8 монографий, 72 статьи в журналах и сборниках, 10 стенограмм выступлений на конференциях и съездах и т.д.), защищённая заместителем председателя комитета Государственной Думы по образованию и науке О.Н.Смолиным⁴³.

С тематикой российского образования 90-х годов XX столетия связали свою творческую карьеру представители педагогических наук В.И.Гинецинский, О.В.Морева, П.П.Козлова⁴⁴, культурологи Е.В.Савелова и Е.Н.Гринко⁴⁵, экономист А.М.Коптяев⁴⁶.

Кого здесь не хватает – так это историков. Большинство защищённых диссертаций относится к советскому времени⁴⁷. Иные, написанные в последние годы труды, 90-х годов не касаются⁴⁸.

Итак, несмотря на актуальность проблематики, вопросы истории российского образования последнего десятилетия XX века остаются неразработанными. Хотя предпосылки для их разработки имеются. Нарастает потребность в таких исследованиях. Достаточно разработана их методологическая, философская основа. Условия для серьёзного исследова-

ния проблем образования в современном историко-политическом контексте впол- не созрели.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Педагогика. 2001, №2, с.69.

² Там же

³ См.: История педагогики в России. Хрестоматия. Сост. С.Ф. Егоров. М., 2000.

⁴ См.: Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века). Сост. А.В. Овчинников, Л.Н. Беленчук, С.В. Лыков. М., 1999.

⁵ *Степанко Л.А.* Философия и история образования. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 1999, с.3.

⁶ Там же, с. 184.

⁷ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1961 – 1986. М., 1987, с.5.

⁸ Программы педагогических институтов. М., 1987, с.167

⁹ Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК КПСС. 1898 – 1971. Т.2. М., 1970, с.48.

¹⁰ См.: История педагогики. Ч.2. С середины XVII в. до середины XX в. М., 1998, с.3.

¹¹ См.: *Пряникова В.Г. и Равкин З.И.* История образования и педагогической мысли. М., 1995.

¹² Там же, с.78

¹³ См.: *Днепров Э.Д.* Школьная реформа между «вчера» и «завтра». М., 1996.

¹⁴ См.: *Корнетов Г.Б.* Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М., 1994; Его же. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. М., 1998; История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Ч.1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки. Под ред. Корнетова Г.Б., Безрогова Б.Г. М., 2000; *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированной образовательной концепции). М., 1997; Философия образования для XXI века. Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов. Ред.-составители Пахомов Н.Н., Тупталов Ю.Б. М., 1992.

¹⁵ См.: *Миронов В.Б.* Век образования. М., 1990; *Шадриков В.Д.* Философия образования и образовательная политика. М., 1993; Его же. Духовные способности. 2-е изд., доп. и перераб. М., 1996; *Аймонтова Р.Г.* Русские университеты на путях реформы. М., 1993; *Пинский А.А.* К новой парадигме в образовании. М., 1996; *Бирич И.А., Бирич В.Г.* Традиции гуманной педагогики в российском образовании. Традиции и современность. М., 2000 и др.

¹⁶ См.: Образование в Москве. История и современность. М., 2000.

¹⁷ См.: Столичное образование. Шаги реформы, инновации, проблемы. М., 1997; Столичное образование на рубеже XXI века: городская научно-практическая конференция. Тезисы докладов и выступлений участников конференции. Вып. 1-2. М., 1999; Новые формы получения образования в Москве (из опыта работы) М., 1999; Опыт работы учреждений системы образования г. Москвы. М., 1999;

Профессиональное образование в Москве (из опыта реализации германо-российского модельного проекта «Поддержка ремёсел путём профессионального образования»). М., 1999; Итоги 1998/99 учебного года. Аналитические материалы. Ч. I-II. М., 1999; Итоги 1999/2000 учебного года. Аналитические материалы. Ч. I-II. М., 2000; Профессиональное образование в Москве. Вып. 8. М., 2000; Негосударственные образовательные учреждения г. Москвы (Опыт, проблемы, поиск). Вып.3. М., 2000; Развитие негосударственного образовательного сектора в Москве (Проблемы и пути их решения). М., 2000; Педагогические системы. «Массовая школа» (из опыта работы образовательных учреждений г. Москвы). М., 2000; Взаимодействие общеобразовательных учреждений и вузов в столичном регионе: опыт, проблемы, пути их решения. Вып.5. М., 2000; Новый век: горизонт воспитания (актуальные вопросы организации воспитательного процесса в современной школе). М., 2000 и др.

¹⁸ См.: Образование в России: современное состояние и пути обновления (Москва, 15-18 декабря 1994 г.). Семинар. Итоговые материалы. М., 1994; Историко-педагогическое измерение в образовании: сборник материалов научно-практической конференции. СПб., 1999.

- ¹⁹ См.: История образования: наука и учебный предмет. Материалы федеральной научно-практической конференции (21-22 ноября 1995 г.). Нижний Новгород, 1995; Интеграция науки, образования и культуры (Материалы международной конференции). Новосибирск, 1997.
- ²⁰ См.: *Кезина Л.П.* Столичное образование на рубеже веков. Доклад председателя Московского комитета образования на конференции. М., 1999, с.3.
- ²¹ См.: Высшее образование в России. 1997, №1.
- ²² См.: *Alma Mater.* 1997, №4.
- ²³ См.: Педагогика. 2000, №1.
- ²⁴ *Корнетов Г.Б.* Феномен образования и его педагогическая интерпретация // Университет Российской академии образования. Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. Вып.3. Теория и история педагогики. М., 2001, с.21.
- ²⁵ См.: *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. М., 1990;
Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). М., 1991;
Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 1993 и др.
- ²⁶ См.: *Вебер М.* Избранные произведения. М., 1990; Его же. Избранное. Образ общества. М., 1994; *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992; *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994; *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М., 1994; *Дьюи Дж.* Демократия и образование. М., 2000; *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб., 2000 и др.
- ²⁷ См.: *Зиновьев А.А.* Коммунизм как реальность. Кризис коммунизма. М., 1994; Его же. Русская судьба, исповедь отщепенца. М., 1999; *Солженицын А.И.* Россия в обвале. М., 1998; *Попцов О.М.* Хроника времён «царя Бориса». М., 1996; *Къезо Дж.* Прощай, Россия! М., 1997 и др.
- ²⁸ См.: Уроки Макса Вебера. Сборник научных трудов. М., 1995; Питирим Сорокин и развитие наук о человеке, обществе, цивилизации (материалы Международной практической конференции к 110-летию со дня рождения П.А. Сорокина). М., 2000.
- ²⁹ См.: Философия образования. Сборник научных статей. М., 1996.
- ³⁰ См.: *Пищулин Н.П.* Философия образования: Законы, доктрина, принципы. М., 2001; *Пищулин Н.П., Ананишнев В.М.* Образование и управление. М., 1999; *Пищулин Н.П., Огородников Ю.А.* Философия образования. М., 1998; *Солодкий Б.С.* Философия человека – философия образования. Краснодар, 1992; *Квесско Р.Б.* Образовательное пространство как социальное явление: философско-методологический анализ. Томск, 1998; *Шimina А.Н.* Философские основы образования. Воронеж, 1999 и др.
- ³¹ *Смолин О.Н.* Образование. Революция. Закон. Ч.1. Новейшая революция в России. Опыт политико-ситуационного анализа. М., 1999, с.7.
- ³² См.: *Смолин О.Н.* Три трагедии российской демократии. Систематизированный сборник. М., 1999; Его же. Знание – свобода. Российская государственно-образовательная политика и федеральное законодательство 90-х годов. Систематизированный сборник. М., 1999; *Смолин О.Н.* Куда несёт нас рок событий. Политическая публицистика 1990 – 1995 гг. М., 1995
- ³³ См.: *Смолин О.Н.* Образование. Революция. Закон, с. 227, 229, 232.
- ³⁴ Термин из названия докторской диссертации О.Н. Смолина.
- ³⁵ См.: *Люрья Н.А.* Образование как социальный институт (методологический аспект). Автореф. дисс. канд. филос. наук. Томск,
- ³⁶ См.: *Филатов И.* Социально-политическая философия Джона Дьюи. Автореф. дисс. канд. филос. наук. М., 1985.
- ³⁷ См.: *Левицкий Ю.В.* Интеграция образования с наукой и производством в условиях социализма (вопросы методологии). Автореф. дисс. канд. филос. наук. Новосибирск, 1989.
- ³⁸ См.: *Ростовцев А.Н.* Содержание общего образования как философско-методологическая проблема. Автореф. дисс. д-ра филос. наук. Екатеринбург, 1992.
- ³⁹ См.: *Бейсенова Г.А.* Ленинский анализ системы народного образования и её методологическое значение для современности. Автореф. дисс. канд. филос. наук. Алма-Ата, 1989.
- ⁴⁰ См.: *Кряклина Т.Ф.* Проблемы взаимосвязи национальных культур и образования: философско-социологический аспект. Томск, 1995.
- ⁴¹ См.: *Воронина Т.П.* Философские проблемы образования в информационном обществе. Автореф. дисс. д-ра филос. наук. М., 1995.
- ⁴² См.: *Шевелева С.С.* Философско-методологические основы современной системы образования: постнеоклассический подход. Автореф. дисс. канд. филос. наук. М., 1996.

⁴³ См.: *Смолин О.Н.* Социально-философские аспекты государственно-образовательной политики в условиях радикальной трансформации российского общества. Диссертация в виде научного доклада на соискание учёной степени доктора философских наук.

⁴⁴ См.: *Гинецинский В.И.* Педагогические знания как методологическая и теоретическая проблема. Автореф. дисс. д-ра педагогических наук. Л., 1988; *Морева О.В.* Выявление и педагогическая интерпретация социального заказа системе образования. Автореф. дисс. канд. педагогических наук. Тюмень, 1996; *Козлова П.П.* Природосообразность как основополагающий принцип в истории школы и педагогики. Автореф. дисс. д-ра педагогических наук. Казань, 1998.

⁴⁵ См.: *Савелова Е.В.* Миф в современной образовательной парадигме: культурологический аспект. Автореф. дисс. канд. культурологических наук. Владивосток, 1997.

⁴⁶ См.: *Коптяев А.М.* Интеграция науки и образования на региональном уровне. Политико-экономический аспект. Автореф. дисс. канд. экономических наук. Кострома, 1999.

⁴⁷ См.: *Остапин Е.С.* Критика буржуазных фальсификаций политики КПСС в области высшего образования. Автореф. дисс. канд. исторических наук. М., 1985; *Коцюба Т.Н.* Критика буржуазных фальсификаций становления и развития общеобразовательной школы СССР. Автореф. дисс. канд. исторических наук. Киев, 1988; *Кожяев А.Н.* Критико-методологический анализ советологических интерпретаций деятельности КПСС в сфере образования (на материалах зап.-герм. пед. «остфоршунга»).

⁴⁸ *Анайкина Л.И.* Партийно-государственная политика в сфере народного образования в РСФСР (1922 – 1991 гг.). Автореф. дисс. д-ра исторических наук. М., 2001.

EDUCATION IN HOME CONTEMPORARY HISTORIOGRAPHY AS FIELD OF STATE ACTIVITY

© 2002 G.E. Kozlovskaya

Samara Affiliate of Moscow City Pedagogical University

The essential problems of the modern Russian historiography on one of the most important and the least investigated issues in the history of the Russian society of the 90-es, 20th century, is raised in the article – the education system development, its role as a social institution in the society, as the field where society and state political interests interact at the crucial moment of the Russian history.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ УСЛУГА: СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

© 2002 В. А. Носков

Самарский филиал Российского государственного гуманитарного университета

В статье рассматриваются содержание и методологические основы категории «образовательная услуга» применительно к высшей школе с позиций формирующейся рыночной экономики. Определяются отличительные черты данного вида товара, анализируются интересы субъектов рынка образовательных услуг. Приводится опыт вузов по эффективному привлечению и использованию доходов от реализации услуг высшего образования.

В обществе, воспитанном на всеобщем бесплатном общем образовании, в основном бесплатном среднем специальном и высшем образовании, к сожалению, до сих пор царит убеждение, что образование — не более чем некая обязанность государства.

Многим гражданам теперь приходится осознать, что образование является таким же товаром, как одежда или станок. И товар «улучшенный» (работник с образованием) является более дорогим, чем «простой» товар (человек необразованный).

Причина «нерыночного» отношения к образованию, на наш взгляд, заключается в том, что частично оно остается государственно-финансируемым, и в том, что оно является не предметом, а услугой, цену которой достаточно сложно определить. Источником изменения этого отношения, на наш взгляд, должно быть внедрение рыночных рычагов в систему образования и постепенная ликвидация теневого рынка образовательных услуг.

Вынужденные расходы, которые несут студенты из-за несовершенства системы высшего образования, связаны с первоначальными рыночными отношениями. Такие рыночные отношения для многих других отраслей народного хозяйства сегодня оказались уже пройденным этапом.

Чтобы определить сущность происходящих в условиях транзитивной экономики перемен в высшем образовании,

следует разобраться в характере этого сектора экономики и его методологических основах.

Прежде всего, следует отметить, что высшее образование является специфическим товаром, предлагаемым на рынке образовательных услуг. В отличие от материального продукта, услуга имеет отличительные особенности, делающие ее особым товаром со своими законами спроса и предложения. Классический подход к исследованию услуг позволяет выделить некоторые основные ее характеристики: неосвязаемость, неотделимость от источника, непостоянство (гетерогенность), несохраняемость. Рассмотрим применимость этих характеристик к исследуемому объекту и влияние, которое они оказывают на процесс оказания образовательных услуг.

По словам Ф.Котлера: «Под неосвязаемостью понимается невозможность увидеть, потрогать руками или измерить приборами результат приобретения услуги» [4]. Приобретаемый в результате обучения капитал является интеллектуальным, с отсутствием возможности его измерения. Его проявления можно видеть лишь в виде умений, навыков, способности мыслить и принимать решения индивидом, который приобрел эту услугу. Единственным материальным свидетельством полученного образования можно считать диплом о высшем образовании.

Здесь существует определенная опасность, проявившаяся в последние

годы: некоторые люди, не приобретая образовательной услуги, стремятся приобрести материальное свидетельство ее получения — аттестат, диплом о высшем образовании.

Согласно законам рынка, спрос рождает предложение, и в последние годы одной из составляющих теневого сектора в образовании, стало получение не обеспеченной реальным содержанием «корочки» об «имеющемся образовании».

Таким образом, происходит «материализация» образовательной псевдоуслуги. Процесс этот опасен, так как нивелирует значимость самой образовательной услуги, снижает престижность ее получения и сокращает реальный уровень интеллектуального капитала общества.

Следует отметить, что само понятие неосязаемости некоторые исследователи трактуют не совсем корректно.

Так, В. С. Баженова расшифровывает неосязаемость образовательных услуг следующим образом: «О них невозможно сложить мнения до момента приобретения»[1]. Здесь видятся два противоречия.

Во-первых, на практике сложно определить «момент приобретения» образовательной услуги — это может не быть ни первое услышанное на лекции слово, ни получение диплома. Момент этот растягивается на многие годы, (минимум 4–5 лет), качество услуги определяется не только и не столько набором полученных знаний, сколько комплексным эффектом трансформации набора знаний и навыков в образование. Последнее присуще лишь человеку, в то время как большой набор знаний характерен для энциклопедии или компьютера, а навыков — для станка с числовым программным управлением (ЧПУ).

Во вторых, потребитель составляет мнение о полученной образовательной услуге комплексно. До начала обучения он оценивает ее престижность, набор преподаваемых дисциплин, наличие интересующих его специальностей и многие другие факторы, вплоть до месторас-

положения учебного заведения и стоимости обучения.

Во время обучения он решает комплекс проблем по максимизации или минимизации (в зависимости от собственных целей обучения) усилий по приобретению знаний. По окончанию — помимо собственных амбиций и уверенности, он определяет качество полученной им услуги по востребованности на рынке труда. Проблема усугубляется тем, что качество полученной услуги определяется не только тем, что ему «давали», но и тем, что он сумел «взять».

Перейдем к рассмотрению второй отличительной особенности услуги — неотделимость ее от источника предоставления. Человек, обучающийся в определенном учебном заведении, потребляет предоставляемые именно этим заведением услуги (набор дисциплин, уровень преподавания и методического обеспечения, комплекс аудиторных и внеаудиторных занятий и т.д.).

Приобретая образовательную услугу, студент претендует не только на конечный результат (получение знаний, навыков и диплома), но и на определенный уровень качества предоставления этой услуги. Линн Шостак выдвинула гипотезу о том, что «... чем неосязаемее продукт или услуга, тем больше их осязаемых характеристик необходимо предъявить клиенту в рекламных целях»[7].

Гипотеза эта имеет право на существование, причем она может быть связана не только с тем, что услуга является неосязаемой, но и с неотделимостью ее от источника предоставления. Действительно, именно с предоставляющим образовательную услугу вузом студент, аспирант или их родственники ассоциируют тот комплекс благ, которые они получают или собираются получить. Если человек, пришедший в парикмахерскую, ожидает помимо прически еще и вежливого, приветливого обслуживания, то студент, обучающийся в вузе, ждет от преподавателя не только лекций и семинаров, но и консультаций, советов, вывода на практический уровень.

Таким образом, для укрепления своего положения на рынке, вуз должен предоставлять студентам максимум информации о себе и своих услугах, подтверждая их не только материальными свидетельствами (дипломами, хорошими учебными корпусами, библиотеками и т.д.), но и нематериальными подтверждениями своих достоинств (рейтингами, опросами, наличием «духа университета», университетских сообществ).

Например, анализ рейтинга наиболее престижных, по мнению студентов и работодателей, бизнес-школ США, составляемого уже много лет экспертами журнала «Business Week», показывает, что в последние годы слушатели этих школ стали требовать от своих преподавателей не только высокого уровня знаний, но и внимания. Те школы, которые сумели приспособиться к этим требованиям, буквально за два года существенно улучшили свои позиции: школа «Darden» поднялась с 15 места на второе, школа «Sloan» Массачусетского технологического института - на 11 пунктов. А школа «Chicago», чьи преподаватели были признаны «самыми недоступными» опустилась с третьего места на десятое. Причем требования к внимательности преподавателей предъявляют самым престижным школам, ставя под сомнение уровень которых еще десять лет назад никому бы не пришло в голову.

Так, всемирно известная Гарвардская бизнес-школа, потерявшая во второй половине 90-х годов свои лидерские позиции из-за излишней теоретизированности курсов, была вынуждена перестроить свои программы, и сумела к 2000 г. снова вернуться в тройку лучших, заставив своих профессоров консультировать студентов во внеучебное время[3].

К сожалению, большинству наших студентов до подобных требований еще далеко: сегодня многие из них отстаивают свои права на заблаговременное ознакомление с программой обучения или отопление в аудиториях. Тем не менее, тем вузам, которые действительно хотят заработать высокую репутацию, о разработке комплекса дополнительных

сервисных услуг следует позаботиться уже сегодня.

Неотделимость образовательной услуги от источника ее предоставления имеет и еще одну сторону. Студент, решивший самостоятельно изучить, к примеру, геологию или экономику, может сделать это, воспользовавшись стандартными учебниками. Однако при этом он получает знание, а не образование. Осознание этого должно стать ключевым моментом при рассмотрении возможностей различных вузов в предоставлении определенного уровня образовательных услуг, достижения желаемого уровня престижности и выживания в конкурентной борьбе.

Наличие высококвалифицированного персонала, учебных площадей, лабораторий, библиотек, компьютерной обеспеченности и других, неотъемлемых элементов учебного процесса, создает позиции, которые определяют уровень вуза и его конкурентоспособность. Вместе с тем, эти элементы не могут оставаться неизменными, так как рынок образовательных услуг является «чувствительным организмом», испытывающим значительное воздействие внешней среды — постоянно изменяющихся потребностей в отношении количества и качества специалистов.

Поэтому следующей характеристикой образовательной, как и любой иной услуги, является ее гетерогенность, изменчивость, непостоянство. И это обусловлено не только внешними причинами. Точно так же, как парикмахер не может сделать такую же прическу во второй раз, так и образовательная услуга подвержена изменениям во времени.

Профессор, длительное время преподающий один и тот же предмет, не может одинаково прочесть две лекции на одну и ту же тему. Его знания о предмете пополняются с каждым днем, на качество лекции может повлиять настроение, внешние проблемы и множество других причин. Соответственно и студент, являющийся человеком со своими проблемами, эмоциональным состоянием, физическим самочувствием, субъективным восприятием преподавателя и т.д. также

неодинаково воспринимает преподносимый ему учебный материал.

В результате из ста студентов, проучившихся вместе пять лет, мы не сможем найти двух одинаковых: каждый усвоил лучше что-то в силу собственных способностей, интересов, целеустремленности. Значимость субъективного фактора в процессе оказания образовательной услуги делает важным отношение вуза к студентам, своему персоналу, комплексу учебно-методических материалов, среде обитания студенчества, множеству не относящихся к образовательному процессу мероприятий — поддержке студенческих обществ, организации досуга, процедур прохождения каждого этапа обучения (от посвящения в студенты до торжественной выдачи дипломов).

Таким образом, непостоянство услуг образования требует от учебного заведения выполнения одновременно двух, на первый взгляд, противоречащих друг другу требований.

С одной стороны, хороший вуз должен иметь высокий уровень преподавания с максимальным единообразием стандартов и стремлением исключить неравенство предоставляемых услуг, вызванное разной квалификацией преподавателей, субъективной неоднородностью предоставления услуги одним и тем же преподавателем.

С другой стороны, быстрое экономическое развитие общества требует от вуза гибкости, возможности быстрого реагирования на происходящие в обществе перемены.

Учреждения, которые сумеют наилучшим образом соединить в себе эти противоречивые требования, имеют возможность быть конкурентоспособными. Анализ опыта зарубежных и отечественных вузов показывает, что достичь наилучших результатов в этих условиях удастся тем, кто сумел привлечь авторитетных преподавателей и ученых, создать возможность для функционирования научно-исследовательских институтов, центров, лабораторий.

Как видим, вторая и третья особенности образовательной услуги при-

водят к необходимости выработки стандартов в подходах к формированию эффективной организации системы высшей школы. В следующих главах этот вопрос будет рассмотрен более подробно.

Четвертая характерная черта услуги — ее несохраняемость. И здесь специфика услуг образования наиболее выражена. Если для большинства отраслей сферы услуг несохраняемость означает ее прерывание при получении результата, то в образовательном секторе полученная услуга имеет пролонгированную несохраняемость. Приобретая тур, путешественник использует его и по возвращению из поездки сохраняет лишь воспоминания о нем.

Образовательная услуга длительна во времени, причем существует возможность ее постоянного «приращения». Если пришедшего в вуз студента с первого дня обучают не только конкретным предметам, но и умению думать, искать информацию, делать выводы, обучаться, то по завершению услуги — у специалиста остается стремление к самосовершенствованию. В этом смысле несохраняемость образовательной услуги означает не снижение эффекта от ее получения (воспоминания о туре забываются), а постоянное повышение, приобретение все больших знаний, навыков, основанных на постоянном (непрерывном) образовании и самообразовании и приобретаемым новым опытом. Иными словами, «образование — это то, что остается, когда мы уже забыли все, чему нас учили»[5].

К сожалению, в научной литературе не встречается именно такая трактовка несохраняемости образовательной услуги. Тем не менее, считаем ее важной, особенно для сферы высшего образования.

Высшее учебное заведение, умеющее заложить навыки повышения квалификации, дающее качественный, по сравнению с другими, уровень образования, имеет более высокие шансы на выживание на рынке образовательных услуг, так как вполне заслуженно будет пользоваться высокой репутацией и признанием у работодателей и потенци-

альных студентов. До тех пор, пока вуз будет давать студентам лишь комплекс знаний по определенным дисциплинам, он ничем не отличается от среднего специального учебного заведения.

Умение обучать студентов работе с печатными или интерактивными источниками информации, организации слаженной деятельности команд, формирование способности к самообразованию и повышению квалификации - мало формализуемые, с трудом поддающиеся измерению навыки. Именно они в действительности оказываются одними из решающих в будущей карьере выпускника. Соответственно вузы, предоставляющие лишь набор быстро забываемых и стремительно стареющих знаний, теряют свой престиж, у них, как правило, снижается рейтинг.

Отсюда следует вывод, что для приобретения конкурентных преимуществ, вуз должен стремиться к тому, чтобы вооружить своих выпускников максимально качественными орудиями по самосовершенствованию и профессиональному росту.

Еще одной особенностью услуг некоторые авторы называют отсутствие права собственности [2]. В отличие от материального товара после приобретения услуги человек становится ее владельцем лишь на некоторое время: неделя путешествия или час в косметическом салоне исчерпывают права (обязанности) на услугу, как со стороны предоставляющей ее организации, так и со стороны клиента.

Услуги высшего образования носят более длительный характер во времени (от 3 до 6 лет), однако права на их получение студенты должны отстаивать каждый семестр. В случае неудовлетворительного исхода, студент теряет право (временно или окончательно) на продолжение получения образовательной услуги. Кроме того, в сфере коммерческого образования студент может получить лишь часть услуги, если перестанет оплачивать обучение и потеряет право на дальнейшее ее получение. В результате вместо диплома о высшем образовании

он получит лишь справку о прослушанных курсах.

В сфере послевузовского образования, зачастую, складывается еще более сложная ситуация. Например, аспирант или докторант, проучившись, по тем или иным причинам не может защитить диссертацию в установленный срок. В результате вместо диплома кандидата или доктора наук он получает запись в трудовой книжке о том, что он прошел курс обучения.

Таким образом, цель обучения оказывается не достигнутой. Заметим, что сегодня целью обучения может быть иное: отсрочка от армии, вынужденный период безработицы, необходимость ухода за ребенком и т.д. В таких случаях процесс обучения часто превращается в формальность и нивелирует понятие образования. По мере становления рыночных отношений, каждый вуз должен стремиться отсеивать подобных «обучающихся», чтобы не тратить на них средства, время и талант преподавателей, не ронять престижность учебного заведения.

Исследуя проблемы создания общественного блага в непродуцированной сфере, Е. В. Песоцкая выделяет такое свойство услуг, как трудность нормирования [6]. По нашему мнению, проблему нормирования вряд ли можно отнести ко всему комплексу услуг, однако применительно к сфере образования она может выступать как неотъемлемая характеристика образовательной услуги.

Единообразие ставок, по которым сегодня работают преподаватели и другие сотрудники вузов, свидетельствуют о том, что в стране продолжает действовать уравнилельная система. Преподаватель, выпустивший учебник, занимающийся научной деятельностью, развивающий новейшие средства и способы обучения, или любимец студентов получает такую же зарплату, как преподаватель неактивный, не пользующийся уважением у студентов и коллег. Помочь в дифференциации заработной платы не может даже аттестация. Опыт аттестаций, проводимых администрацией некоторых вузов, свидетельствует, что она не

решает данного вопроса. Преподаватель, получивший 2 балла из 10 при опросе студентов, будет работать за ту же зарплату, что и получивший 9,9 баллов.

Аналогичная ситуация и со многими другими пунктами административной аттестации. Равные возможности работать и зарабатывать имеют преподаватели, опубликовавшие в отчетном году печатную работу: равную оценку получает автор и учебника, и тезисов доклада на одну страницу; проводящие деловые игры и использующие калькулятор на семинаре; имеющие в учебном году 90% аудиторной нагрузки и «закрывающие» нагрузку «просиживанием» в различных комиссиях.

Сегодня некоторое разнообразие в размеры оплаты вносят местные органы власти, субсидирующие региональные вузы и добрая воля руководителей вузов и факультетов, имеющих коммерческие отделения. Однако, проведенное нами исследование распределения средств, полученных от коммерческих наборов в вузах разных городов, показывает, что только 20 % руководителей направляют значительные средства «платных студентов» на оплату труда сотрудников.

Другие начинают делать ремонт, покупают компьютеры, третьи устраивают презентации, четвертые тратят средства на рекламу и связи с общественностью. В лучшем случае факультеты и вузы посылают своих преподавателей на повышение квалификации или научные симпозиумы в зарубежные страны, (хотя эта форма поощрения наиболее активной части преподавателей чаще производится за счет спонсорских средств или зарубежных грандов).

Очевидно, требуется разработка нормативной базы для решения этой проблемы. Естественно, для этого нужны глубокие исследования, результаты которых позволят сделать вывод о необходимых пропорциях распределения средств по различным направлениям. Выводы эти должны быть дифференцированными: по территориальному расположению, величине, уровню и размеру имеющейся материально-технической базы, профилю и размеру вуза.

Публикация результатов подобного исследования позволила бы каждому вузу самостоятельно выбирать приоритеты при распределении средств. Кроме того, дала бы возможность профессорско-преподавательскому составу более аргументировано отстаивать необходимость выделения средств на какое-либо направление, о котором «забыло» руководство.

Кроме того, подобное исследование могло быть выполнено усилиями Министерства образования, крупным научно-исследовательским институтом национального масштаба. Исследование на уровне региона или отрасли может исказить действительную картину и не даст возможности выявить все разнообразие форм и направлений расходования финансовых средств.

На наш взгляд, расходование коммерческих средств вузов может и должно быть более рациональным и эффективным. Положительный опыт эффективного расходования значительных внебюджетных средств накоплен в Самарской и Иркутской государственных экономических академиях (СГЭА и ИГЭА - Таблицы 1а, б, в и 2 а, б, в).

Экономические вузы одними из первых в высшей школе, уже с начала 90-х годов приступили к рыночной реализации образовательных услуг, начав широкий прием студентов сверх контрольных цифр с полным возмещением затрат на обучение. Им удалось привлечь значительные внебюджетные средства, обеспечить устойчивое саморазвитие, показать, что вузы могут быть самостоятельной экономической силой.

Мы приводим данные по двум вузам, которые занимают среднее положение по рейтингу среди российских экономических вузов и, в принципе, являются типичными. Несмотря на географическую удаленность, показатели развития этих вузов очень близки.

К 2000-2001 г.г. собственные средства в доходах СГЭА составляли 77,8% , а в ИГЭА – 79,8%. В структуре доходов основное место занимают доходы от обучения – около 90% , из них основная часть – около 36% получены по

дневному обучению. Доходы от научно-исследовательской деятельности занимают пока очень скромное место – около 1,5%. Тут видится значительный резерв развития вузов – необходимость наращивания научных разработок.

В структуре расходов данных вузов преобладающее место занимает заработная плата ППС и сотрудников – около 50%, что является, на наш взгляд, абсолютно оправданным с позиций сохранения и улучшения кадрового потенциала вуза – основы его конкурентоспособности. Вузы расходуют значительные собственные средства и на приобретение оборудования, капитальный и текущий ремонт зданий и сооружений, и на оплату коммунальных услуг, что позволяет обеспечить достаточно высокий уровень учебно-методической, информационной и научной базы вуза.

Путь к рынку, пройденный экономическими вузами, проходит в последние годы вся отечественная высшая школа. Высшее образование все в большей мере становится самостоятельной отраслью экономики со значительным рыночным оборотом и крупными инвестициями со стороны населения и предприятий других отраслей.

Подводя итог, следует отметить, что высшее образование является специфическим товаром, предлагаемым на рынке образовательных услуг и обладающим отличительными чертами:

- неосвязаемость. Услуги высшего образования позволяют приобрести интеллектуальный капитал в виде умений, навыков, способности мыслить и принимать решения. Качество услуги определяется не набором полученных знаний, а комплексным синергетическим эффектом трансформации «набора знаний и набора навыков» в образование.

- неотделимость от источника предоставления услуги. Люди обучаются в конкретном заведении. Каждый вуз

представляет уникальную, постоянно изменяющуюся систему обучения, которую невозможно дублировать.

- непостоянство. Каждый этап процесса оказания услуги является уникальным, в целом он должен наиболее полно отвечать требованиям рынка, поэтому вузу следует находить меру между стандартизацией и гибкостью системы обучения.

- несохраняемость. Образовательная услуга не сохраняется, поскольку большинство операций производственного процесса подвержено изменениям.

- эффект накопления. Особенность образовательной услуги заключается в том, что после получения образования студент имеет возможность накапливать все большие знания и навыки, основанные на постоянном (непрерывном) образовании, самообразовании и обогащении новым опытом.

- отсутствие права собственности. По окончании получения образовательной услуги, студент предъявляет фирме свои знания, навыки, опыт, которые создают имидж вуза. В отличие от ситуации с материальным товаром, получив неполноценное образование, выпускник не может предъявить претензии вузу. Следовательно, специалист и его работодатель не имеют возможности признать несостоятельность данной образовательной услуги.

- сложность нормирования. «Нормой» высшего образования может считаться полноценное образование, позволяющее выпускнику работать по специальности. Однако нормирование такого процесса носит субъективный характер и зависит от традиций вуза, уровня подготовленности руководителей и преподавателей, их желания соответствовать требованиям рынка, а также способностей и желания учиться каждого студента.

Таблица 1а. Структура доходов СГЭА* (в ценах соответствующего года)

№ п/п	Наименование доходов	Годы					
		1997		1999		2001	
		Абс., тыс. руб.	%	Абс., тыс. руб.	%	Абс., тыс. руб.	%
	Средства из федерального бюджета	8768,9	33,3	14093,5	22,8	26045,8	22,2
	Собственные средства	18100,9	66,7	48118,6	77,2	91124,6	77,8
	Всего	26869,8	100	62212,1	100	117170,4	100

Таблица 1б. Структура внебюджетных доходов СГЭА*

№ п/п	Наименование доходов	Годы					
		1997		1999		2001	
		Абс., тыс. руб.	%	Абс., тыс. руб.	%	Абс., тыс. руб.	%
1.	По дневному обучению	5962,0	32,9	17702,0	36,9	32735,2	35,9
2.	По заочному отделению	5594,0	30,9	15978,0	33,2	25984,4	28,5
3.	По второму высшему образованию	5497,2	30,4	10902,8	22,6	196881,1	21,6
4.	Довузовская подготовка	480,3	2,6	1155,5	2,4	1259,3	1,4
5.	Наука	567,3	3,2	599,0	1,2	1090,1	1,2
6.	Прочие (аренда, дополнительное образование)	-		1781,3	3,7	10367,5	11,4
7.	Всего	18100,9	100	48118,6	100	91124,6	100

Таблица 1в. Объем и структура расходов СГЭА (в млн. руб.)*

№ п/п	Наименование доходов	Годы			
		1999		2000	
		Млн. руб.	%	Млн. руб.	%
1.	Зарплата с начислениями	31,5	50,7	35,9	45,7
2.	Стипендии	4,6	7,4	6,9	9,0
3.	Командировочные расходы	0,6	1,0	0,3	0,3
4.	Коммунальные услуги	3,6	5,3	4,9	6,0
5.	Реконструкция и капитальный ремонт	3,5	5,8	9,3	12,0
6.	Текущий ремонт и прочие текущие расходы	10,3	16,7	13,5	17,0
7.	Приобретение расходных материалов	2,2	3,5	2,5	3,0
8.	Приобретение оборудования	5,9	9,6	5,1	7,0
9.	Всего	62,2	100	78,4	100

*) Рассчитано по данным СГЭА

Таблица 2а. Структура доходов ИГЭА (в ценах соответствующего года)**

№ п/п	Наименование доходов	Годы					
		1997		1999		2000	
		Абс., млн. руб.	%	Абс., млн. руб.	%	Абс., млн. руб.	%
1.	Собственные средства	40,2	75,4	98,3	79,1	135,6	79,8
2.	Федеральный бюджет	13,1	24,6	26,0	20,9	34,4	20,2
3.	Всего	53,3	100	124,3	100	170,0	100

Таблица 2б. Структура внебюджетных доходов ИГЭА**

№ п/п	Наименование доходов	Годы					
		1997		1999		2000	
		Абс., млн. руб.	%	Абс., млн. руб.	%	Абс., млн. руб.	%
1.	По дневному обучению	16,7	41,5	41,0	41,7	49,5	36,5
2.	По заочному обучению	6,6	16,4	25,0	25,4	29,9	22,1
3.	По второму высшему образованию	8,6	21,4	19,1	19,4	31,5	23,2
4.	Довузовская подготовка	3,4	8,5	7,1	7,2	10,1	7,5
5.	Прочие	4,1	10,2	5,0	5,1	12,5	9,2
6.	Наука	0,8	2,0	1,2	1,2	2,1	1,6
7.	ИТОГО собственных средств	40,2	100	98,3	79,1	135,6	100

Таблица 2в. Объем и структура расходов ИГЭА (в % соотношении)**

№ п/п	Показатели	Годы		
		1997	1999	2000
1.	Заработная плата с начислениями	48,6	37,8	45,1
2.	Стипендия	4,9	1,5	1,3
3.	Приобретение оборудования	25,0	15,0	7,0
4.	Капитальный ремонт	14,9	22,3	18,0
5.	Капитальное строительство	0,0	5,3	8,7
6.	Прочие расходы	6,6	18,2	19,9
7.	Всего	100	100	100

**) Рассчитано по данным ИГЭА

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Баженова В.С.* Непрерывное образование в условиях трансформации экономической системы. Часть 1,2 – М.: Изд-во Рос. экон. акад., 2000. – с. 93
2. *Дойль П.* Менеджмент: стратегия и практика / Пер. с нем. Под ред. В.В. Ковалева, З.А. Сабова. – СПб: Питер, 2001. – с. 457
3. *Иващенко М.* Звание мастера бизнеса // Деньги, №43 (296), 1 ноября 2000, с. 43
4. *Котлер Ф.* Маркетинг менеджмент. 10-е изд./ Пер. с англ. Под ред. Л.А. Волковой, Ю.Н. Кантуревского. – СПб: Питер, 2000. – с. 440-443
5. *Матвеева А.* Открытие образования // Эксперт, 2001, №1-2. – с. 58
6. *Песоцкая Е.В.* Маркетинг услуг. – СПб: Питер, 2000. – с. 20
7. *Росситер Дж. Р., Перси Л.* реклама и продвижение товаров /Пер. с англ. Под общ. ред. Л.А. Волковой. – СПб: Питер, 2000. – с. 172

EDUCATIONAL SERVICE: ESSENCE AND METHODOLOGICAL BASIS

© 2002 V.A. Noskov

Samara Branch of Russian State Humanitary University

The essence and methodological basis of “educational service” in higher school in the context of creating market economy are considered in this paper. The peculiarities of this kind of the commodity are defined. The interests of the participants of educational market are analyzed. The higher school experience in the field of effective use of commercial income is described.

МЕСТО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ НАШЕЙ СТРАНЫ

© 2002 М.О. Чеков

Самарский государственный педагогический университет

Настоящая статья посвящена анализу современного законодательства, регламентирующего статус дополнительного образования детей в нашей стране, а также изучению вопроса корреляции общего и дополнительного образования. Автор предлагает оригинальную классификацию уровней взаимодействия учреждений различных типов, а также характеристику основных моделей функционирования дополнительного образования в школе.

В последние годы на страницах педагогических журналов достаточно часто публикуются статьи, посвященные широкому спектру проблематики дополнительного образования: программно-методическому обеспечению образовательного процесса, повышению квалификации и подготовке кадров, инновационной деятельности и др.

Среди многих вопросов, требующих более пристального внимания исследователей, находится вопрос корреляции общего и дополнительного образования.

Под корреляцией¹ в контексте данной статьи понимается не только традиционное функционирование блока дополнительного образования в рамках общеобразовательного учреждения. Корреляция – это:

- соотнесение (взаимосвязь) понятий общего и дополнительного образования,
- их взаимодействие на уровне реальной педагогической практики, как в рамках одного образовательного учреждения, так и между учреждениями различных типов и видов, а также
- интеграция в рамках системы непрерывного образования.

Для того, чтобы соотнести некие понятия, их прежде всего необходимо четко идентифицировать.

В современной педагогической литературе можно встретить несколько толкований «дополнительности»:

- дополнительное количество преподаваемых учебных дисциплин за рамками того перечня, который существует в школе;
- дополнительный объем, т.е. за рамками основных общеобразовательных программ, но по тем же «школьным дисциплинам»;
- дополнительная образовательная среда, особенно привлекательная при проявлениях кризиса института семьи и благодаря отсутствию школьной регламентации;
- дополнительное, более высокое качество преподавания того же количества и объема школьных предметов;
- дополнительное, как развивающее интеллект, эмоциональную, духовную и другие сферы личности.

Многообразие в понимании феномена дополнительного образования объясняется многоаспектностью самого понятия, поэтому совершенно необходимо было дать ему четкую юридическую формулировку.

Определенное толкование дополнительного образования заложено в Законе РФ «Об образовании», принятом в новой редакции в январе 1996 года.

В статье 9 Закона говорится о двух типах реализуемых образовательных программ:

- общеобразовательных (основных и дополнительных);

¹ Корреляция (от позднелатинского *correlatio* - соотношение) - взаимная связь, взаимозависимость, соотношение предметов или понятий.

- профессиональных (основных и дополнительных).

В статье 12 дается перечень типов образовательных учреждений, среди которых упоминаются:

2. общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования);...

6. учреждения дополнительного образования;...

8. учреждения дополнительного образования детей.

В статье 17 Закона «Реализация общеобразовательных программ» приводится перечень учреждений, где реализуются общеобразовательные программы, но не упоминаются учреждения, где реализуются дополнительные образовательные программы. Если при этом считать, что дополнительные образовательные программы являются разновидностью общих, то получается, что реализуются они только в школах. А чем тогда вообще занимаются учреждения дополнительного образования, какие образовательные программы они реализуют?

Несколько проясняет ситуацию статья 26, которая определяет, что дополнительные образовательные программы различной направленности могут быть реализованы в общеобразовательных и профессиональных образовательных учреждениях, а также в учреждениях дополнительного образования. И, следовательно, не могут реализовываться в дошкольных, специальных (коррекционных) и других образовательных учреждениях, упомянутых в статье 12.

В то же время, статья 26 находится в явном противоречии со статьями 9 и 17, поскольку относит дополнительные образовательные программы не к общим или профессиональным, а к «образовательным», тем самым уравнивая в статусе все три типа программ.

Эта статья определяет критерий «дополнительности» тех образовательных программ, которые реализуются в общеобразовательных учреждениях: они должны реализовываться за «пределами определяющих их статус основных образовательных программ». Это означает,

что одна и та же образовательная программа, реализуемая в разных видах общеобразовательных учреждений, может быть и основной, и дополнительной. В этом случае становится неопределенной грань между дополнительным образованием и другими типами образования.

Содержание процитированных статей Закона позволяет дать три различных определения тому положению, которое занимает дополнительное образование детей в современной системе образования России [11].

- По классификации образовательных программ (статья 9):
 - общеобразовательные (основные и дополнительные);
 - профессиональные (основные и дополнительные).
- По типам образовательных учреждений (статья 12):
 - общеобразовательные учреждения;
 - учреждения дополнительного образования детей;
 - учреждения дополнительного образования;
 - дошкольные образовательные учреждения;
 - другие типы.
- По месту реализации дополнительных образовательных программ (статья 26):
 - в общеобразовательных учреждениях;
 - в учреждениях профессионального образования;
 - в учреждениях дополнительного образования.

Таким образом, действующего Закона РФ «Об образовании» явно недостаточно для аргументации обоснования особой миссии и статуса дополнительного образования детей в системе образования. Понятийный аппарат Закона не обладает достаточной полнотой и четкостью для выражения специфики всей деятельности учреждений дополнительного образования детей. Все характеристики образовательных программ, содержания деятельности образовательного учреждения в целом, представленные

в Законе, нуждаются в корректировке и конкретизации применительно к системе дополнительного образования детей.

Всякая система образования существует в некоем стремящемся к гармонии единстве формы и содержания, где под формой понимаются структурные элементы (субъекты) системы – образовательные учреждения, а под содержанием – единая для всех элементов цель, реализуемая через образовательные программы, и внутрисистемные связи.

Таким образом, система общего образования представляет собой совокупность общеобразовательных учреждений и общеобразовательных программ (часть из которых – дополнительные), а система дополнительного образования – совокупность учреждений дополнительного образования и дополнительных образовательных программ. По действующему Закону РФ «Об образовании» дополнительные образовательные программы являются разновидностью общеобразовательных и профессиональных, в то время, как тип учреждений, учреждения дополнительного образования реально и самостоятельно функционируют.

Отсюда можно, исходя из логики Закона, сделать вывод о том, что самостоятельной системы дополнительного образования не существует, так как не существует (по Закону) специфических, удовлетворяющих требованиям системы, образовательных программ. Существует лишь подсистема дополнительного образования в системах общего и профессионального образования.

Чаще всего в научной литературе, когда идет речь о взаимодействии или интеграции разных сфер образования, встречается именно такая точка зрения: основное и дополнительное образование в рамках общего образования. Некоторые авторы, усматривая, прежде всего, чисто формальную неприемлемость термина «основное» (под ним можно понимать основные общие образовательные программы, реализуемые в соответствующих школах-девятилетках), заменяют его базовым или школьным (О.Е.Лебедев).

В последнее время многие авторы прямо или косвенно утверждают, что современное дополнительное образование – не простой придаток к системе общего и профессионального образования (именно так это выглядит с точки зрения классификации образовательных программ), а «уникальная образовательная сфера, имеющая самостоятельное социальное значение» [9, С.33-34]. Все чаще «тема взаимосвязи дополнительного образования и школьного обучения не ограничивается проблемой взаимосвязи педагогических программ...» [6, С.17].

Еще одним, косвенным подтверждением наличия особой системы дополнительного образования является то, что государство не гарантирует его бесплатного получения своим гражданам (Закон РФ «Об образовании», статья 50 п.7).

В основе доказательства дифференциации систем общего и дополнительного образования можно считать то, что они объективно возникли, существуют и развиваются в условиях разных педагогических парадигм:

- общее образование – научно-технической парадигмы, а
- дополнительное образование – гуманитарной парадигмы.

Первая характеризуется жесткой регламентацией процесса обучения, нацеленного на достижение в определенные сроки заранее обозначенных результатов. Усвоение социального опыта в общем образовании идет через различные области знания (литературу, химию, математику).

Напротив, вторая парадигма лишь в мягкой форме регламентирует образовательный процесс, предусматривает свободный выбор обучающимися цели образования, она не всегда нацеливает на заданные результаты. Социальный опыт формируется не по предметным областям, а по сферам деятельности (игровой, творческой).

«Что такое общее образование?», рассуждает В.И.Слободчиков, – Это формирование рациональной картины мира и целесообразные действия. Отсю-

да предметы обучения, научные критерии истины, полноценности, сущности знаний. Дополнительное - это смысловое видение мира и свободные действия, а не целесообразность. В этом его различие, разные установки в одной плоскости. В основном образовании - ориентация на предметные действия. Ориентация в дополнительном - на личные интересы, склонности, где предметность оказывается средством» [10].

О.Заславская, анализируя функционирование воспитательных систем, утверждает, что «между учебной и внеучебной подсистемами в живой педагогической практике связи не встречаются ни идеологические, ни организационные, ни поведенческие, в то время как учебная и внеклассная образовательные деятельности взаимодействуют на уровне содержания» [4, С.61-63].

Поэтому вполне допустимо рассматривать в качестве полноценных субъектов системы дополнительного образования те ее инфраструктуры, которые действуют в образовательных учреждениях других типов.

Итак, есть достаточно веские основания, чтобы рассматривать общее и дополнительное образование не только как взаимосвязанные, коррелирующие понятия, но и как понятия изоморфные. Изоморфизм представляет собой отношения типа равенства [12, С.202-203]. Отсюда проистекает его методологическое значение как средства обоснования правомерности переноса знаний, полученных при изучении одной изоморфной системы на другую.

Это соображение позволяет ставить вопрос о равноправном взаимодействии и интеграции общего и дополнительного образования.

Принимая во внимание то обстоятельство, что система дополнительного образования состоит из двух видов субъектов - собственно учреждений дополнительного образования и инфраструктуры дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях, - рассмотрим некоторые аспекты корреляции общего и дополнительного образования

через взаимодействие учреждений двух типов и через функционирование дополнительного образования в школах.

Уровни взаимодействия общего и дополнительного образования.

В современной педагогической литературе отношения между общим (у большинства авторов - основным) и дополнительным образованием характеризуются различными терминами, в том числе:

- взаимосвязь (Евладова Е.Б., Лебедев О.Е.);
- сотрудничество (Алиева Л.В., Остапец А.А.);
- содружество (Коваль М.Б.) и другие.

Однако, наиболее корректным, применительно к отношениям, складываемым между учреждениями общего и дополнительного образования, видится использование термина «взаимодействие», который также достаточно распространен в литературе.

Под «взаимодействием» понимается совокупность процессов воздействия различных объектов друг на друга, их взаимная обусловленность, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны. Именно взаимодействие обусловливает развитие объектов и подчеркивает «открытость» данной связи и направленность общей деятельности на социум.

Высшей формой взаимодействия является интеграция, посредством которой происходит объединение частей (общего и дополнительного образования) в определенный тип целостности (непрерывное образование).

Необходимость сотрудничества учреждений общего и дополнительного образования продиктована общими целями и задачами образовательных учреждений различных типов и видов по личностному развитию и самореализации детей и подростков, их социальной адаптации в учебное и внеучебное время.

Отсюда видно, что взаимодействие детских образовательных учреждений – объективная необходимость, перед которой стоит современная отечественная система образования и педагогическая наука.

Рассматривая различные вопросы организации взаимодействия между школой и учреждением дополнительного образования, многие авторы используют такие термины как «форма», «направление», «уровень», «модель». Причем, разные авторы по-разному трактуют приведенные термины.

Уровни взаимодействия (уровень – «степень величины значимости чего-либо» [8, С.684]) предусматривают определенную иерархию форм совместной деятельности школ и учреждений дополнительного образования, сгруппированных по направлениям или сферам.

Уровни взаимодействия представляют собой фазы развития взаимоотношений учреждения дополнительного образования и школы от элементарных взаимосвязей до интеграции. Конкретные сочетания форм взаимодействия на соответствующих уровнях и в рамках определенных направлений (нормативного, управленческого и др.) складываются в конкретные модели взаимодействия.

Недостаточно корректно, в связи с этим, говорить о кадровом, программно-методическом, психологическом уровнях взаимодействия [2, С.14-16], а согласование планов работы и совместную организацию кружков рассматривать как направления взаимодействия [5, С.12-13].

Попытаемся проследить возможное развитие форм взаимодействия между учреждением дополнительного образования и школой в рамках основных направлений: нормативного, управленческого, программно-методического, организационно-педагогического и информационного.

На первом уровне определение форм взаимодействия диктуется, главным образом, наличием дефицита в наборе возможностей каждого учреждения, с помощью которых оно должно реали-

зовать свои целевые установки. Следовательно, такой уровень можно назвать уровнем *компенсации*, так как через взаимодействие друг с другом самостоятельные учреждения компенсируют нехватку собственных ресурсов.

На уровне компенсации широко практикуется разработка договоров о сотрудничестве между учреждениями; в функционал заместителя директора школы вводится обязанность курировать взаимодействие с учреждением дополнительного образования, контролировать работу открываемых на базе школы детских объединений и организовывать проведение совместных мероприятий. В методическом плане происходит заимствование недостающего программно-методического материала. Учреждение дополнительного образования регулярно информирует школу об основных направлениях своей деятельности и проводит дни открытых дверей.

Второй уровень. Если первый уровень взаимодействия характерен для учреждений, работающих в режиме функционирования, то на втором субъектами взаимодействия выступают образовательные учреждения, реализующие программы развития и выстраивающие в соответствии с их основными положениями формы сотрудничества.

Уровень *совместного развития* ставит проблему разработки необходимых локальных актов, регламентирующих совместную деятельность. В практику управления вводится процедура издания совместных приказов и распоряжений.

Реализация программ развития предусматривает разработку перспективных направлений совместной деятельности, проведение объединенных педагогических советов и совещаний. Наличие общих стратегических целей позволяет учреждениям вести координированную работу методических объединений педагогов дополнительного образования, совместно разрабатывать образовательные программы и учебно-методические комплекты к ним.

Кроме чисто образовательных программ, учреждения, работающие в режиме совместного развития, реализуют оздоровительные и социально-досуговые программы, проводят межпредметные олимпиады.

Важным шагом в совместной деятельности образовательных учреждений на втором уровне является открытие филиалов учреждений дополнительного образования на базе школ. Учреждения ведут также совместную работу со средствами массовой информации: предоставляют материалы для газетных и журнальных статей, готовят сюжеты для теле- и радиопередач о совместной работе.

Третий уровень. Высшей формой взаимодействия образовательных учреждений является *интеграция*. Формально оставаясь самостоятельными юридическими лицами, школа и учреждение дополнительного образования начинают функционировать в рамках единого нормативного и организационного пространства (специфика содержания образовательного процесса, безусловно, сохраняется, так как учреждения, по-прежнему, относятся к разным типам, но их деятельность направлена на социум в целом). Чаще всего в литературе такое пространство называют социально-педагогическим комплексом. Образовательные учреждения, входящие в состав такого комплекса, объединяются в своей деятельности для решения общих проблем воспитания и социализации детей. Эта деятельность строится с учетом общих ресурсных условий и регулируется совместным перспективным планом работы.

На уровне интеграции учреждения должны адаптировать положения своих Уставов и создать единую систему локальных актов. Для эффективного управления совместной деятельностью создается координационный совет.

Интеграция на программно-методическом направлении выходит на новый уровень, на котором учреждение дополнительного образования может выступать в качестве экспериментальной

площадки по апробации новых педагогических технологий общего образования.

Учреждение дополнительного образования и школа разрабатывают согласованное расписание занятий, совместно используют материально-технические и финансовые возможности своих учреждений. В повседневную практику вводится перераспределение педагогических часов между учреждениями.

В целях информационного обеспечения своей деятельности учреждения могут выпускать собственную печатную продукцию, создавать видеостудии, использовать возможности компьютерных сетей, создавать информационно-методический фонд и банк педагогической информации.

Предложенная классификация форм взаимодействия может быть дополнена другими направлениями в зависимости от специфики потребностей сотрудничества конкретных учреждений.

Дополнительное образование в школе.

Современная школа стоит перед дилеммой: с одной стороны, необходимостью осваивать обязательный государственный стандарт и, с другой стороны, создавать условия для свободного развития личности. Силами и средствами только одной системы общего образования решить эту проблему не представляется возможным, поэтому в общеобразовательных учреждениях создаются и развиваются инфраструктуры дополнительного образования.

Дополнительное образование в школе позволяет, во-первых, создавать широкий общекультурный, эмоционально значимый для ученика фон освоения содержания стандарта общего образования и, во-вторых, предметно ориентировать его в базисных видах деятельности (ценностно-ориентационной, познавательной, коммуникативной, эстетической, физкультурно-оздоровительной), содействуя определению жизненных планов, включая и предпрофессиональную ориентацию.

Школа способствует осознанию и дифференциации познавательных инте-

ресов ребенка, помогая выбрать учреждение дополнительного образования, где с помощью специалистов обнаруженные способности получают дальнейшее развитие. Таким образом, дополнительное образование решает несколько задач, направленных на гуманизацию всей жизни школы: выравнивает стартовые возможности личности; содействует выбору индивидуальной образовательной «траектории» ребенка; обеспечивает ему «ситуацию успеха»; способствует самореализации личности ученика и педагога [3].

Несмотря на то, что сама по себе система дополнительного образования имеет самоценный и самодостаточный характер, ее инфраструктура в школах обладает лишь ограниченной самостоятельностью, так как во многом она должна адаптироваться под цели и задачи общеобразовательного учреждения.

Традиционное понимание многими руководителями общеобразовательных учреждений «дополнительности» только как необязательности ведет к тому, что в педагогической практике система школьных кружков и факультативов является малоэффективной.

Наша школа характеризует термин «дополнительное образование» то содержание, которое лежит за пределами общеобразовательного государственного стандарта. А что считать стандартом дополнительного образования? Одной только констатации того, что дополнительное образование начинается там, где заканчивается общеобразовательная программа, совершенно недостаточно для определения параметров школьного дополнительного образования.

По справедливому утверждению А.Г.Асмолова, в дополнительном образовании стандарт и его критерий – программа, мотивирующая развитие ребенка. Программа как средство развития личности – вот что значит стандарт в системе дополнительного образования [1, С.9].

Если признать объективной реальностью тот факт, что в основе дополнительного образования (как и любого

другого) лежит некая система обучения, то своеобразным категорическим императивом нормального функционирования такой системы должна быть ее технологичность. Технология в свою очередь предусматривает наличие образовательной программы у всякого педагога, в том числе педагога дополнительного образования.

Следовательно, дополнительное образование есть там и только там, где есть дополнительная образовательная программа, вне зависимости от того, в каком типе и виде образовательного учреждения она реализуется.

В связи с этим представляется недостаточно правомерным включение большинством исследователей в *широкую* трактовку дополнительного образования значительного спектра социально-педагогической деятельности, осуществляемой самыми разнообразными образовательными и иными учреждениями (того, что раньше именовалось внеурочной воспитательной работой).

К такому выводу нас косвенно приводит анализ существующих в общеобразовательных учреждениях воспитательных систем, где в качестве самостоятельных блоков, безусловно коррелирующих во всех отношениях в рамках системы, выступают:

- общее образование (общеобразовательные предметы);
- дополнительное образование (кружки, факультативы, клубы);
- социально-досуговая деятельность (массовые акции и мероприятия).

Дополнительные образовательные программы в школе призваны решать несколько задач: выравнивать стартовые возможности личности, содействовать выбору персонифицированного образовательного пути учащегося, обеспечивать ребенку «ситуацию успеха».

Многие современные гимназии и лицеи, и в особенности школы с углубленным изучением отдельных предметов, проделали в своем становлении сложный путь, начиная с обычной общеобразовательной школы.

Это становление шло через сложный лабораторный период, реализованный главным образом через систему школьного дополнительного образования: кружки, факультативы, студии и т.д. Накопленный таким образом опыт позволил им, пройдя процедуру аттестации, институироваться в новом статусе, где прежнее дополнительное образование стало основным для их воспитанников.

Это, в свою очередь, сделало возможным расширение и, одновременно, профилизацию дополнительного образования в этих учреждениях.

Е.Н.Медынский писал по этому поводу: «Между школой и внешкольным образованием зависимость не обратная, как иногда думают («чем выше школьная подготовка, тем менее необходимо внешкольное образование»), а прямая: школа дает первоначальные знания и общее умение разобраться в умственных, политических и эстетических запросах, вызывает и усиливает эти запросы, учит, как правильно искать удовлетворения этих запросов, но самого удовлетворения школа дать не может» [7, С.23].

Можно выделить следующие модели организации дополнительного образования в школе.

1. Досуговая модель (организация позитивного досуга детей и подростков);
2. Воспитательная модель (дополнительное образование рассматривается в качестве одного из средств решения задач художественно-эстетического, нравственного, экологического воспитания);
3. «Школьная» модель (углубление и расширение базового школьного образования);
4. Профессиональная модель (получение профессиональных умений и навыков через освоение элементов профессиональных образовательных программ).

Говоря о предложенной классификации, следует обязательно учитывать известную степень условности в определении и стандартизации данных моделей: в зависимости от избранных приоритетов, в одном учреждении могут од-

новременно реализовываться несколько моделей.

В сфере современного дополнительного образования существует реальная угроза его поглощения со стороны общего образования. Это совершенно справедливое наблюдение, так как развивающееся в соответствии с современными потребностями и требованиями общеобразовательное учреждение найдется сегодня в поисках дополнительного образовательного ресурса, выступает в качестве своеобразного рецептора, интенсивно поглощающего идеи и технологии дополнительного образования. Но все же, дополнительное образование не исчезнет и не уйдет в содержание общего образования, базовой школы. Дополнительное образование за счет своей объективной мобильности всегда будет опережать более консервативную школу, разрабатывая новые образовательные технологии, которые постепенно будут теснить основную школу и стимулировать процесс ее непрерывного обновления. Взаимные «угрозы» с обеих сторон, несомненно, позитивны, потому что в результате открываются дополнительные образовательные ресурсы, которые будут способствовать развитию всей системы российского образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асмолов А.Г.* Дополнительное образование детей как зона ближайшего развития образования России: от традиционной педагогики – к педагогике развития // Повышение уровня управления развитием дополнительного образования детей. Стенограмма межрегионального семинара-совещания. Петрозаводск, 13-15 марта 1996 г. Петрозаводск, 1996. С.4-13.
2. *Евладова Е.Б.* Образование основное и дополнительное: проблема взаимосвязи // Внешкольник. 2000. №3. С.14-16.
3. *Евладова Е.Б., Николаева Л.А.* Дополнительное образование: содержа-

- ние и перспективы развития // Педагогика. 1995. №5. С.39-44.
4. *Заславская О.* Лакмусовая бумажка системы // Народное образование. 1997. №5. С.61-63.
 5. *Коваль М.Б.* Внешкольные учреждения в системе общественного воспитания // Воспитательная деятельность внешкольных учреждений. М.,1986. С.5-13.
 6. *Лебедев О.Е.* Образование как фактор развития личности // Дополнительное образование детей – фактор развития творческой личности. СПб.,1998. С.9-18.
 7. *Медынский Е.* Энциклопедия внешнего образования. Т.1. Общая теория внешнего образования. Л.,1925.
 8. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М.,1989.
 9. *Поволяева М.Н.* Социально-ориентированное дополнительное образование, как явление практики // Внешкольник. 1998. №7-8. С.33-34.
 10. Стенограмма совещания «Повышение уровня управления качеством дополнительного образования». Петрозаводск, 1996.
 11. Федеральный закон. О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании». М.: Издательство «Ось-89», 1999.
 12. *Философский энциклопедический словарь.* М.,1983.

THE PLACE OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN IN THE SYSTEM OF EDUCATION IN OUR COUNTRY

© 2002 M.O. Checkov

Samara State Pedagogical University

The subject of scientific research of the article is the modern legislation determining the additional education status in Russia. As well as correlation research study on a comprehensive school and additional education possibilities. The author proposes the original classification of interaction levels of such establishment types as well as the main models describing the functioning of the additional education at school.