

3. Знаменский С. Ф. Средняя школа за последние годы. Ученические волнения 1905–1906 гг. и их значение [Текст] / С. Ф. Знаменский. СПб., 1960.
4. Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы [Текст] / Н. А. Константинов. М., 1956.
5. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М., 1993. Т. 1.
6. Полное собрание законов Российской империи [Текст] / Собр. 3-е. СПб., 1905. Т. XXV. № 26805.
7. Журнал Министерства народного просвещения [Текст]. СПб., 1908. Ч. 15, № 5–6.
8. Полное собрание законов Российской империи [Текст] Собр. 3-е. СПб., 1905. Т. XXV. № 26820.

ОПЫТ РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРАЛЕ

О. В. Пропп
Екатеринбург

Как известно, развитие высшего образования в нашем регионе связано с возникновением Пермского (1916) и Уральского университетов (1920). Их деятельность в условиях гражданской войны и последующего перехода к нэпу происходила на фоне постоянного недофинансирования, что нередко ставило вузы на грань закрытия. В итоге определяющим требованием к их научной работе стал прикладной характер исследований, решение практических задач экономики.

Уральский университет целиком переключился на получение и выполнение заказов от местной промышленности. Только в течение 1924 г. университетом было проведено 110 научно-исследовательских работ, «из которых 80–85% выполнено по заданиям уральской промышленности и о важности которых для Университета имеется специальный отзыв Президиума ВСНХ» [1], говорилось в отчете проректора по АХЧ Л. А. Лазарева.

Наиболее известным среди лабораторий Уральского университета был кабинет металлургии стали и пламенных печей, возглавляемый профессором В. Е. Грум-Гржимайло. Серьезных успехов добились также сотрудники лаборатории неорганической технологии под руководством профессора А. Е. Маковецкого, маркшейдерская лаборатория профессора П. К. Соболевского, кристаллографическая лаборатория профессора А. В. Шубникова.

В настоящее время, спустя почти 90 лет, российская система высшего образования в очередной раз переживает сложный период реформирования, обусловленный вхождением страны в европейское экономическое и образовательное пространство. В связи с этим и на региональном уровне актуализируется задача взаимодействия научных сил и реального сектора экономики. Уральские вузы устанавливают тесные контакты с местными промышленными предприятиями, в частности, машиностроительный и электроэнергетический факультеты РГППУ заключили договоры долгосрочного сотрудничества с Уральским заводом тяжелого машиностроения.

На первый план выходят потребности страны в квалифицированных специалистах, способных не только конкурировать на европейском рынке труда, но и создавать не сырьевую, а инновационную экономику.

Крайняя озабоченность этой проблемой Президента Д. Медведева нашла отражение в новом федеральном законе «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения результатов интеллектуальной деятельности», подписанном 2 августа 2009 г. Для обсуждения и одобрения

этого закона российские законодатели были срочно вызваны из отпусков, что подчеркивает его неотложный характер.

В то же время российское высшее образование сегодня поставлено перед необходимостью выполнения условий Болонской декларации. Сторонники реформы убеждены, что движущая сила и основная мотивация Болонского процесса – это не только желание и потребность установить международное и глобальное сотрудничество в области высшего образования, но и развивать глобальную конкуренцию [2]. Они рассматривают объединение усилий европейских стран на образовательном рынке как единственную возможность ответить на вызов предполагаемого превосходства системы высшего образования США, привлекающей студентов из Европы, Азии и других регионов.

Внедрение «европейских стандартов» и рыночных принципов функционирования системы высшего образования вызывают неоднозначную реакцию академического сообщества в России. Многие его представители считают, что «отечественная система образования доказала всему миру свою эффективность» и может служить ориентиром для других развитых стран, а «участие России в Болонском процессе кажется сомнительным и даже разрушительным» [3]. Подчеркивается, что элитные вузы мира (Кембридж, Парижский институт политических наук) отказались участвовать в этом процессе.

Вступление российской высшей школы на свободный международный рынок до сих пор вызывает множество вопросов, главный из которых связан с готовностью отечественной образовательной системы к жесткой конкуренции с зарубежными провайдерами образовательных услуг.

Еще в первые годы проведения реформы российские эксперты подвергали критике тезис о том, что коммерциализация, рыночные механизмы и конкуренция в сфере высшего образования приведут к обязательному улучшению качества образовательных услуг, к повышению эффективности функционирования национальных образовательных систем.

Это было бы возможно только в том случае, если внутренний рынок был бы надежно защищен от недобросовестной конкуренции. Лишь 40 из 146 членов ВТО к 2004 г. подписали соглашение о полном открытии образовательных рынков, причем большинство из них либерализовали только отдельные сферы этих рынков [4].

Особые опасения при этом высказывались не столько из-за проникновения на российский образовательный рынок зарубежных провайдеров и усиления конкуренции, а из-за того, что нация потеряет контроль над воспитанием и формированием культурных ценностей подрастающего поколения и интенсифицируется процесс «утечки мозгов» за границу.

Однако сегодня можно констатировать, что современные тенденции развития образования в России не подтверждают этих опасений. Государство демонстрирует готовность взять под контроль процессы воспитания не только в школе, но и в вузе, а «утечка мозгов» продолжается, но уже как реакция на его усиливающееся давление.

Опыт проведения ЕГЭ в текущем году показал, что вместо усиления конкуренции на рынке образовательных услуг наблюдается перемещение коррупционных схем на уровень школы и крайне неразборчивое зачисление в вузы практически всех желающих, способных оплатить свое обучение. Повторное тестирование, которое было проведено недавно на ряде факультетов МГУ, показало неутешительные результаты: 60% вчерашних абитуриентов не дотягивают до минимального уровня, установленного вузом.

Несмотря на то, что региональные образовательные структуры отказались от подобной проверки знаний, налицо серьезные недостатки проводимой реформы, которых можно было избежать, грамотно используя опыт европейских стран, наработанный более чем за десять лет существования Болонской системы.

В любом случае российской высшей школе надо надеяться не на то, что государство финансово и организационно обеспечит процесс адаптации к жестким условиям рынка, а на готовность и способность системы высшего образования к восприятию новаций. Академическая и вузовская общественность должна осознать как на федеральном, так и на региональном уровне, что глобализации российского рынка образовательных услуг не избежать [4].

Литература

1. ГАСО. Ф. Р-227. Оп. 1. Д. 104. Л. 94об.
2. *Интеграция* высшего образования в Европе [Текст] / под ред. К. Пурсийнена, С. А. Медведева. М., 2005.
3. *Романенко М. В.* «Болонизация» образования в России – разрушение национальной системы образовательного процесса [Текст] / М. В. Романенко // *Глобализация и образование: материалы «круглого стола»*. М., 2004.
4. *Диагностика* и моделирование развития высшей школы, научно-технического потенциала и экономики регионов [Текст] / под ред. С. С. Набойченко, А. Д. Выварца. Екатеринбург, 2003. С. 74, 75.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

Н. В. Кравченко

Н. Тагил

Система дополнительного образования детей, являясь частью системы общего образования, развивается по тем же законам и правилам, что и система образования, но с учетом своей специфики.

Становление и развитие дополнительного образования детей в России, начиная с дореволюционного периода и заканчивая нашим временем, можно разделить на несколько этапов. Начальные попытки связаны с поиском различных типов, видов самостоятельных объединений. Это детский парк для игр в Харькове, это и внешкольное учреждение, которое явилось прообразом станции юных натуралистов в Петербурге; это и первый городской народный дом, в котором создали клуб для детей (Москва, 1904).

Значительный вклад в данном начинании сыграла деятельность С. Т. и В. Н. Шацких. Так, в 1911 г. в Калужской губернии ими была открыта колония «Бодрая жизнь». Здесь дети занимались физическим трудом, ритмической гимнастикой, чтением, искусством, играми, общественной деятельностью. В этот период внешкольная работа приобрела культурно-просветительский характер. Следует отметить и труды А. В. Луначарского, Е. Н. Медынского, Н. К. Крупской и др.

Постреволюционный период характеризуется созданием в стране первых центров внешкольного воспитания. Провозглашенный лозунг того времени гласил «Все лучшее – детям!». На I Всероссийском съезде по просвещению внешкольная секция разработала основные положения внешкольного образования. Таким образом, было положено начало созданию общественно-государственной системы дополнительного образования детей, дату рождения которой принято считать – октябрь 1918 г.

Те годы знаменуются бурным развитием сети внешкольных учреждений, охватывающие основные направления внешкольной работы с детьми и подростками: техническое, декоративно-прикладное творчество.

В 1922 г. в Москве открывается первый в стране Дом пионеров, а в 1923 г. создается Научно-педагогический институт, где одно из приоритетных направлений связано с разработкой системы внешкольной работы.

К 1940-м гг. в основном сложилась государственная и общественная система внешкольной воспитательной работы с детьми, определились типы внешкольных учреждений как комплексных (Дворцы и Дома пионеров, детские Дома культуры и детские отделения при рабочих и колхозных клубах и Домах культуры, детские городки, парки и т. п.), так и специализированных (станции юных техников, туристов и натуралистов, Дома художественного воспитания,