

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

А. Р. Нурутдинова

ПАРАДИГМЫ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается необходимость формирования новой идеологии образования, выработки подходов к его усовершенствованию с учетом особенностей процесса их осуществления, что зачастую характеризуется наличием двух непримиримых позиций: упорной защиты принципов, на которых строилась и действовала советская школа; внедрения новых основ построения школы, сопровождающихся неприятием образовательных традиций в России.

Научное сообщество заговорило о мировом кризисе образования в середине 60-х гг. XX в., когда все показатели, характеризующие сферу образования, в том числе объемы ее финансирования, были самыми высокими за всю историю. Однако большинство экспертов основную причину кризиса усматривали в том, что абсолютный и относительный рост затрат на образование сильно отставал от объективных условий.

Б. Клинтон, пообещав своим избирателям, что, будучи президентом сделает основным приоритетом образование, организовал с 1986 г. усиленное финансирование 56 школ в Канзас-Сити, работающих по новаторским программам: на каждое ученическое место было выделено дополнительно по 36 тыс. долларов, что позволяло создавать такие материальные условия для совершенствования учебно-воспитательного процесса, какие педагоги могли вообразить и захотеть. Результаты оказались ошеломляющими: рост затрат совпал со снижением успеваемости, ростом случаев асоциального поведения учащихся, числа исключенных, а ученики из обычных школ по уровню своих академических успехов и развития опережали сверстников из экспериментальных школ. Отсюда, конечно, не следует: чем ниже финансирование, тем лучше результаты, но следует: достаточно высокий уровень вложений в сферу образования – необходимое, но еще не достаточное условие повышения эффективности.

В развитых капиталистических странах общие расходы на обучение и воспитание были в последние десятилетия вполне удовлетворительными, но их львиная доля приходилась на школы и вузы для наиболее богатых семей, в которых дети получают довольно высокий уровень подготовки (естественно, ориентированной

в профессиональном и моральном отношении на выполнение господствующей роли в обществе), при неуклонной деградации массового образования.

Между тем высокое и качественное массовое образование представляет сегодня необходимое условие научно-технического и социального прогресса в любом обществе, но оказывается неприемлемым, с точки зрения интересов господствующих классов, как в экономическом, так и в политическом отношении. Это противоречие – основная причина кризиса образования в странах капитала [1].

Вторая причина связана с тем, что совершенствованием традиционных в своей основе способов образования, которые исчерпали свой прогрессивный потенциал, невозможно обеспечить высокий, соответствующий современным требованиям уровень массового образования. Для положительного решения этой задачи такими способами как минимум половине взрослого населения потребовалось бы стать профессиональными педагогами. Компьютеризация не снижает, как надеялись многие ученые, потребность общества в живом педагогическом труде, наоборот, увеличивает ее, особенно повышая требования к его качеству, к уровню подготовки и моральным качествам обучающихся и воспитывающих.

Вместе с тем, тенденция решения проблем экстенсивным путем, за счет увеличения числа учащихся трудоспособного возраста и продления сроков их обучения в средней, высших школах и на поствузовской ступени, исчерпав себя, порождает социальные и экономические парадоксы. «Подготовка» к труду и жизни в учебных заведениях уже теперь нередко оказывается по времени больше самостоятельной трудовой жизни. В результате растет социальная инфантильность, безответственность, ломаются оптимальные сроки создания семьи, деторождения.

Генеральное направление на пути к разрешению этих противоречий подсказывает передовой, прежде всего отечественный, педагогический опыт – это использование, «высвобождение» огромного педагогического потенциала, заложенного в коллективах самих учащихся и воспитуемых. Технологии решения этой задачи, применимые на любых ступенях обучения – от дошкольной до поствузовской, позволяющие многократно увеличивать эффективность педагогического труда, уже довольно основательно разработаны известными новаторами: В. К. Дьяченко, В. Ф. Шаталовым, И. П. Ивановым, С. Н. Лысенковой, М. П. Щетинным и их многочисленными последователями [4]. Пока потенциал коллективного взаимобучения даже в лучших новаторских образцах используется далеко не полностью. Дальнейшие научно-экспериментальные поиски, несомненно, чрезвычайно перспективны и могут дать результаты, превосходящие по своему значению и последствиям высвобождение энергии атомного ядра.

Стремительное ускорение научно-технического прогресса приводит к тому, что получаемые в учебных заведениях знания все чаще успевают морально устареть, прежде чем выпускники получат дипломы и аттестаты. Приходится, как в Стране чудес, «бежать со всех ног только для того, чтобы оставаться на том же самом месте». Выход из этой парадоксальной ситуации, на наш взгляд, в том, чтобы органически соединять процессы получения нового знания с его распространением, с одной стороны, путем включения всех учащихся в процесс научных поисков и производительный труд с первых лет школьного обучения (возможно, даже раньше), с другой – непрерывным образованием всех работающих в сферах материального и духовного производства.

Осуществление этих концептуальных подходов в сколько-нибудь широких масштабах возможно лишь на основе принципиально новых, в высокой степени коллективистских форм общения, когда бескорыстный обмен деятельностью, способностями и идеями, постоянная товарищеская взаимопомощь станут нормой жизни. Именно тогда, как показывает практика, происходит резкое повышение эффективности творческого труда, ускоренное развитие способностей каждой личности, выявление и расцвет талантов. В такой атмосфере становятся неуместными опасения «переработать» больше другого, рассуждения на модную тему об «интеллектуальной собственности».

При этом вопросы о справедливой оплате умственного труда каждого не снимаются, но решаются более гуманистично и демократично, исключая как наживу одних за счет труда других, так и мелочные учеты личной выгоды. Естественно, что подобные социально-педагогические модели не совместимы с логикой, идеологией и индивидуалистской моралью «торговой или рыночной системы». Именно в этом заключается главная причина того, что новые высокие технологии обучения, основанные на использовании педагогического потенциала коллективов учащихся, не получают распространения в капиталистических странах, несмотря на известную деловитость и предприимчивость людей во многих других вопросах.

«Преобразования» российского образования, проводимые нынешними «политиками-демократами», направлены на заимствование как раз тех сторон западных моделей, которые обусловили непреодолимый, вопреки всем усилиям правительств и гигантским дополнительным финансовым вливаниям, глубокий кризис образовательных систем во всех капиталистических странах [2]. Главной отличительной особенностью реформирования у нас является не рост, а многократное сокращение относительной и абсолютной величин расходов на эту сферу. В результате кризис образования в современной России приобретает особо тяжелые, катастрофические формы.

Почему же в советское время выдающиеся достижения в деле соединения обучения с производительным трудом, создания весьма совершенных форм социалистических отношений по моделям С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, И. Г. Ткаченко, А. Ф. Иванова, В. Ф. Карманова, З. Г. Шоюбова, М. П. Щетинина и многих других известных педагогов, как и упомянутые высокоэффективные технологии обучения, не получили широкого распространения, более того, встречали упорное противодействие со стороны значительной части просвещенческих и партийных чиновников?

Причина, очевидно, коренится, во-первых, в глубокой и все возрастающей бюрократизации партийно-советского аппарата, стремящегося максимально формализовать, шаблонизировать систему образования в целях упрощения жестко централизованного управления и контроля.

Во-вторых, руководители образования и педагогической науки, становясь элементом государственной бюрократической машины, более всего ориентировались пусть на недостаточно просвещенное, но «начальственное» мнение, а потому третировали все, выходящее за рамки «вышестоящих указаний».

В-третьих, бюрократизирующиеся государственные и партийные руководители превращались в чиновников с объективно вытекающим из этого типом мещанского мировоззрения и психологии, глубоко чуждых идеалам коллективизма, социального равенства и бескорыстного служения трудовому народу. Они, пользуясь своими привилегиями, стремились под различными предлогами как можно чаще бывать в командировках в странах капитала, чтобы обогащаться на разнице валютных курсов, приобретать «престижные», недоступные большинству советских людей вещи, воспринимая и впитывая тамошние моральные ценности и нормы образа жизни господствующих классов. В своем же Отечестве эти «комбюрократы» (как их в свое время именовал В. И. Ленин), проповедуя необходимость скромного, если не аскетического, образа жизни, практически преподавали, пропагандировали и насаждали в нашем обществе своим поведением двойную мораль, а потому становились яркими противниками всех тех, кто пытался не на словах, а на деле утверждать коммунистические идеалы, противоположные, по сути, их личным ценностным ориентациям.

При разработке современной стратегии образования крайне важно учесть все достижения и ошибки прошлых десятилетий. Необходимо, опираясь на высшие достижения мировой теории и практики образования, принять наиболее сильную концепцию, позволяющую спроектировать будущую линию развития, по крайней мере, на следующие два-три десятилетия.

Для этого необходимо, прежде всего, четко определить общую *парадигму образования* – систему исходных принципов, на основе которых будет строиться

стратегия этой сферы. Согласно разработанной еще в конце 70-х гг. теории, образование рассматривается как пожизненный процесс, причем не «подготовка» к труду и жизни, а сама трудовая жизнь, связанная с постепенным, все более активным включением обучаемых в работу по улучшению общей жизни. Согласно традиционным представлениям, наилучшие учебно-воспитательные результаты могут быть получены в условиях «закрытой школы» (максимально изолированной от всех негативных факторов окружающей среды). Новая парадигма утверждает модель «открытой школы», т. е. постоянно активно противодействующей всем негативным факторам, борющейся за лучшего человека, за устранение всего негативного из жизни общества [3].

Традиционная парадигма рассматривает образование как непродуцирующую сферу, лишь потребляющую созданные в других отраслях материальные и духовные ценности, тогда как новая парадигма утверждает образование в качестве сферы, где производство таких ценностей подчинено высшей цели – производству самого человека как гармонично и всесторонне развивающейся высокодуховной личности. Причем затраты на эту сферу оцениваются как наиболее эффективный способ капиталовложений.

Новая парадигма, в противоположность традиционной, видит в образовании самостоятельную ценность, а не средство закрепления или приобретения социальных привилегий, но, вместе с тем, одно из важнейших средств преодоления социальных различий. Обеспечение каждому возможности получения столь угодно высокого и качественного образования вне зависимости от имущественного и социального положения – важнейший принцип новой, подлинно гуманистичной и демократичной парадигмы. Интеграция производственной, научно-поисковой и учебной деятельности не только главное средство всестороннего саморазвития, самоопределения личности, но и практически неограниченный источник финансовых ресурсов саморазвития системы.

Новая парадигма исходит из того, что ранний детский возраст имеет решающее, определяющее значение для всего последующего развития личности, особенно ее творческих способностей. Поэтому дошкольная ступень рассматривается как приоритетная в системе образования. Считается необходимым обеспечить ее максимально высокое качество, общедоступность и обязательность как стартовой, от которой зависят успехи обучения на всех последующих образовательных ступенях.

Раскрытие педагогического потенциала ученических коллективов основывается на формуле: ученик – главный субъект воспитательного процесса. Задача учителя состоит в том, чтобы помочь своим питомцам максимально самореализовать, развить свой потенциал и на этой основе обеспечить оптимальное, с точки зрения его личных и государственных интересов, профессио-

нальное и жизненное самоопределение. Высвобождение педагогического потенциала ученических коллективов – главное направление повышения эффективности педагогического процесса.

Из альтернативных парадигм образования следуют противоположные *парадигмы стратегии образования*: консервативно-эволюционная и прогрессивно-революционная, принципы которых можно для наглядности сопоставлены в таблице.

Сравнительные характеристики парадигм стратегий образования

Принципы	Парадигмы стратегии образования	
	Консервативно-эволюционная	Прогрессивно-революционная
Взаимодействие с обществом	Адекватное отражение жизни	Творческое преобразование жизни
Взаимосвязь с потребностями общества	Реакция на изменяющиеся потребности	Формирование новых потребностей
Отношение к ценностям	Потребление материальных и духовных ценностей	Создание материальных и духовных ценностей
Способы адаптации	Адаптация личности к требованиям производства	Адаптация производства к требованиям гармоничного развития личности
Технологические решения	Ориентация на устоявшиеся педагогические технологии	Ориентация на создание новых педагогических технологий
Финансовое обеспечение	Остаточное финансирование	Приоритетное финансирование и развитие самфинансирования
Направленность динамики развития	Предотвращение выхода на точки бифуркации	Содействие выходу на точки бифуркации

Оптимальная – с точки зрения коренных интересов России – стратегия не может основываться на традиционной парадигме образования. Главный принцип прогрессивно-революционной стратегии – развитие образования не столько в целях наиболее адекватного отражения требований жизни, сколько в целях *радикального творческого улучшения жизни*, не столько реагирование на изменяющиеся потребности общества, сколько установка на *формирование новых, прежде всего, высоких духовных потребностей*. Не отменяя необходимость освоения и потребления созданных в других сферах материальных и духовных ценностей, прогрессивно-революционная стратегия делает акцент на постоянное увеличение объемов материальных и духовных благ, создаваемых непосредственно в сфере образования в ходе учебно-воспитательных, педагогически организованных процессов, с ориентацией на создание все большего избыточного прибавочного продукта, поступающего на пользу всего общества.

В соответствии с традиционной парадигмой образование ориентировалось на адаптацию человеческих качеств к производственным технологическим и экономическим требованиям; прогрессивно-революционная стратегия ориентирует на адаптацию производства к требованиям всестороннего и гармоничного развития личности работника, выражая тем самым свою гуманистичную сущность. Консервативно-эволюционная стратегия ориентирует на широкое использование традиционных, «проверенных временем» педагогических технологий. Противоположная ей стратегия, не отрицая разумного и необходимого старого, придает приоритетное значение созданию и распространению новых, более эффективных технологий.

Прогрессивно-революционная стратегия, отмечая необходимость всемерного увеличения внутренних источников саморазвития системы (в противоположность традиционному принципу «остаточного» финансирования образования), подчеркивает необходимость, экономическую и социальную целесообразность обеспечения со стороны государства приоритетного финансирования этой сферы. Учитывая неизбежность в процессе развития любых систем критических ситуаций, связанных с достижением точек бифуркаций, за которыми следует либо саморазрушение системы, либо переход ее на более высокий качественный уровень, именуемый диссипативной структурой [1], консервативно-эволюционная стратегия ориентирует на всемерное предотвращение, возможное торможение выхода системы образования на такие точки. Прогрессивно-революционная стратегия, наоборот, нацеливает на возможно скорое достижение бифуркационных точек, чтобы, преодолев их, поднимать систему на более высокий качественный уровень [2].

В современных российских условиях такая стратегия возможна, как показывает опыт муниципального образовательного объединения «Пеликан» в г. Бердске, лишь на уровне экспериментально-педагогических комплексов, при особо благоприятном сочетании личностных качеств руководителя-новатора и необходимых объективных условий. Потенциал прогрессивно-революционной стратегии вполне может быть раскрыт лишь при радикальном изменении всего социально-экономического и политического курса. Именно такую стратегию образования должно взять на вооружение правительство, которое будет выражать национальные интересы государства.

Литература

1. Малькова З. А. Стратегия развития образования в зарубежных странах. – М.: РАО Институт теоретической подготовки и международных исследований в образовании, 1997. – 104 с.

2. Равкин З. И. Национальные ценностные приоритеты сферы образования и образования / Под ред. З. И. Равкина. – М., 1997.

3. Хавелсурд М. Об изучении будущего в школе // Перспективы. Вопросы непрерывного образования. – ЮНЕСКО. – 1984. – № 1. – С. 10.

4. Цейкович К. Н., Тарасюк А. Н., Давыдов Н. И. Сравнительный анализ развития непрерывного образования в России и ведущих странах мира: статистическое обозрение. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – С. 117.

**Л. В. Моисеева,
С. Д. Сажина**

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПЛАНИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье перечислены основные проблемы дошкольного образования на современном этапе, отражающие необходимость реализации интегративного подхода; акцент сделан на планирование содержания образовательного процесса с учетом интегративного подхода; представлены: условия, этапы, образовательные области интеграции и схема-модель целостного знания ребенка о мире.

Сеть дошкольных учреждений с 1995 по 2004 гг. в среднем по России сократилась на 27%, в некоторых субъектах – до 35%. Вместе с тем, с 2000 г. начался медленный рост количества детей в возрасте до 6 лет. В настоящее время уровень охвата детей дошкольными учреждениями составляет 59%. При этом только 55% детей 5-летнего возраста посещают ДООУ. В период 2002–2004 гг. возрос размер родительской платы, что способствует дальнейшему снижению доступности услуг ДООУ для малообеспеченных семей. В целях обеспечения равенства стартовых возможностей детей из разных социальных групп при приеме в школу предполагается введение обязательных образовательных программ дошкольного образования (классы раннего развития, подготовительные классы, специальные образовательные услуги в ДООУ). Дошкольное образование не носит обязательного характера. Министерство в своей концепции не задает жесткий формат реализации этой образовательной услуги, отмечается лишь, что она должна осуществляться преимущественно в игровой форме либо в «нулевых классах» ОУ, либо в ДООУ.

Анализ педагогической практики в целом и конкретно в Республике Коми (РК) показывает, что на современном этапе дошкольное образование характеризуется отсутствием единого Государственного стандарта и, как следствие, использованием большого количества разнообразных комплексных