

**Л.Ф. КОЛЕСНИКОВ
В.Н.ТУРЧЕНКО Л.Г.
БОРИСОВА**

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Москва
«Педагогика»
1991

Рецензент

доктор педагогических наук *Т. И. Шамова*

Колесников Л. Ф., Турченко В. Н., Борисова Л. П. Эффективность образования. — М.: Педагогика, 1991. — 272 с.

ISBN 5-7155-0359-0

В книге анализируется взаимозависимость системы образования и социально-экономической жизни общества. Образование рассматривается как фактор и условие перестройки общества.

Вопросы улучшения образования связываются с гуманизацией его содержания, демократизацией управления школой. Особое внимание обращается на повышение эффективности труда учителя, его социального статуса.

Для специалистов в области педагогики, работников народного образования.

ISBN 5-7155-0359-0

© Колесников Л. Ф., Турченко В. Н., Борисова Л. Г., 1991

ПРЕДИСЛОВИЕ

Фантастические достижения научно-технического прогресса, многократно усилившие могущество человека, вознесли его над природой и собственным естеством и вместе с тем явились причиной неожиданного упадка общей культуры и нравственности. Это заставляет переосмыслить роль, место и историческое назначение старейшей в структуре общественного разделения труда системы, обозначаемой словом «образование».

Любое общество может существовать лишь при условии, если его члены следуют принятым в нем ценностям, нормам и навыкам поведения, обусловленным конкретными природными и социально-историческими условиями. Каждый человек становится личностью в процессе обучения и воспитания, когда он обретает способность выполнять общественно значимые функции, прежде всего трудовые, играть социальные роли, творчески осмысливать свое призвание, способности, вступать в самостоятельные отношения с другими членами общества. Некоторые авторы трактуют социализацию личности как пожизненный процесс, связывая ее даже с переменой места жительства, коллектива, семейным положением, приходом старости. Однако такое понимание есть не что иное, как социальная адаптация, которая имеет место в процессах социализации, но не исчерпывает их. Иногда делается упор на приобщение индивидов к культурным ценностям определенных этносов, превращение индивидов в носителей и выразителей этих ценностей.

Когда речь идет о подрастающих поколениях, то на первый план выходят задачи развития, самоопределения, самореализации личности. Эти задачи могут решаться как стихийно, так и целенаправленно, всем обществом, специально созданными для этого социальными институтами и самим человеком. Система образования призвана также целенаправленно управлять процессами социализации личности, ее профессионализации и адаптации.

Что же именно следует понимать под термином «образование»? На первый взгляд такой вопрос может показаться банальным: зачем выяснять то, что каждому ясно? Однако, как показывает опыт, в этот термин разные люди нередко вкладывают неодинаковый смысл. «Образование» (аналогично немецкому «Bildung») происходит от слова «образ». «Очевидно,— отмечал А. В. Луначарский,— когда народу приходилось определять, что должен сделать из себя всякий человек и что должно сделать общество из него, то рисовалась картина возникновения из какого-то материала образа человеческого»¹. Он использовал здесь термин «образование» как синоним термина «воспитание» (взятого в самом широком смысле

¹ Луначарский А. В. Что такое образование? О комсомоле и молодежи. М., 1970 С. 293.

слова), полагая, что задачи обучения и воспитания объемлются одним словом — образование.

Однако термин «воспитание» также имеет неоднозначное толкование. В одном случае этим словом обозначают процесс формирования личности в результате воздействия совокупности всех объективных и субъективных факторов, всего хода событий, отражающегося в сознании и поведении человека. При таком толковании понятие «воспитание» может рассматриваться как философско-социологическая категория. Оно может рассматриваться и как целеустремленное и систематическое воздействие на воспитуемого с целью привития ему тех качеств, которые воспитатель считает желательными. В педагогическом контексте это понятие обозначает, как правило, те стороны формирования личности, в которых выражаются мировоззрение, нравственный облик, эстетический вкус, волевые и физические качества.

Под образованием можно понимать весь процесс физического и духовного формирования личности, процесс, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (например, спартанский воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, всесторонне развитая личность). В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов и становится тождественным понятию «воспитание» в широком смысле слова.

Важнейшей стороной образования являются передача и получение систематических знаний. Американский ученый Ф. Махлуп, например, под образованием понимает процесс обучения, приобретение знаний вообще, в том числе в учебном заведении, производственное обучение, образование с помощью телевидения, образование в семье, просвещение в церкви, подготовку в вооруженных силах, самообразование и обучение на основе собственного опыта | Здесь в одном понятии объединяются такие качественно разнородные процессы, как приобретение научных знаний, обыденного житейского опыта и др.

Однако термин «образование» не может быть полностью понят, если не показать его многозначность. Например, под образованием подразумевают усвоение некоторого объема знаний, навыков и умений. Вполне правомерно рассматривать образование и как соответствующим образом организованный процесс обучения и развития личности. Вместе с тем образование, несомненно, есть своеобразная система деятельности, связанная с передачей и усвоением знаний, навыков, умений, а также определенный социальный

¹ См.: *Махлуп Ф.* Производство и распространение знаний в США. М., 1966. С. 81.

институт (система учреждений, созданная для выполнения специфических функций). Как видим, образование чрезвычайно многостороннее явление, предстающее в самых различных ипостасях (уровень, процесс, деятельность, институт). Всем этим сторонам присуще нечто общее, а именно свойство системности.

Структура системы, содержание учебно-воспитательного процесса, деятельности педагогов и учащихся, а также результаты функционирования зависят от того, к какому историческому типу общества эта система принадлежит. С учетом всего этого предлагается следующее определение: образование — относительно самостоятельная система, функцией которой является систематическое обучение и воспитание членов общества, ориентированное на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых в конечном счете определяется социально-экономическим и политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития.

Естественно, что очень многое в системе образования определяют люди — те, кто учит, и те, кто учится. Их инициатива, творческая активность, нестандартность мышления, стремление к обновлению и новаторству — неперемный элемент системы образования, ее жизнеспособности и прогресса.

Система образования всегда решает соответствующие воспитательные задачи, содержание которых определяется социально-экономическим уровнем и культурой общества, его политическими и идеологическими структурами. Поэтому воспитание, будь то в семье или коллективе, домашнее или школьное, на производстве или в быту, целенаправленное или стихийное, всегда по своей сути общественно, ибо любой воспитатель и воспитанник являются субъектами общественных отношений.

Человек с момента рождения принадлежит к той или иной социальной группе, оказывается в определенных отношениях с собственностью, а следовательно, и с законами производства и распределения материальных благ, пользуется соответствующими юридическими правами в конкретной системе семейных и трудовых связей. Содержание и характер всей совокупности взаимоотношений в обществе решающим образом определяют общую направленность развития личности. Как бы ни были оригинальны в методах воспитания родители и педагоги, их цели, желания и стремления в конечном счете диктуются обществом, теми или иными его социальными группами, общими условиями жизни, интересами и идеалами.

Термин «общественное воспитание» используется и в более узком смысле для обозначения процесса воздействия на личность, осуществляемого специально созданными обществом институтами (дошкольными учреждениями, школой, общественными организа-

циями и внешкольными учреждениями), в отличие от воспитания в семье и в среде ближайшего окружения. Общественное воспитание включает и выполнение педагогических функций взрослыми (например, участие родителей, шефов в воспитании детей через

школы, домоуправления) на общественных началах.

В капиталистических странах наряду с общественным (public) образованием (государственным) существует и частное (private), т. е. учебно-воспитательные структуры, созданные на основе частного предпринимательства. У нас в стране понятие «общественное образование» иногда используется как противоположность индивидуально организованным формам образования (репетиторство, самообразование). Тем не менее любые организованные формы воспитания, создаваемые государством, общественными организациями, частными лицами (включая самообразование), являются по своему содержанию общественными, так как связаны с формированием определенных норм и ценностей и отражают определенный уровень общественного производства, науки и культуры, социально-бытовой и политической сфер.

Констатация этих положений хотя и способствует упорядочению, субординации и степени согласованности смежных понятий, однако не раскрывает их до конца. Споры о том, какое из двух понятий — образование или воспитание — является более широким, по-видимому, непродуктивны: все дело в том, в каком контексте и смысле они используются. Часто встречающееся в литературе употребление слов «образование», «воспитание» как обозначающих противоположные стороны педагогического процесса не совсем корректно. Ибо образование как целенаправленный процесс передачи знаний всегда, в любом случае включает в себя и воспитание определенных личностей. Направленность же воспитания даже при формально одинаковом содержании и уровне обучения может быть принципиально различной — гуманистической или технократической, гражданской или политической, демократической или тоталитарной.

Говорить о воспитании как о сугубо педагогическом процессе, осуществляемом в условиях учебно-воспитательных учреждений и организаций, — значит видеть лишь одну его сторону — профессиональную. Воспитание всегда было, есть и будет явлением народным, вечной категорией общественной жизни. Осознание общественной природы воспитания позволит разобраться в сложном клубке противоречий — между государственным и народным, общественным и личным, целенаправленным и стихийным, между пассивностью объекта воспитательного воздействия и активной позицией субъекта общественных отношений.

Главный воспитатель — жизнь. Этот тезис, по-видимому, разделяют подавляющее большинство людей. «Школа жизни», «мои университеты» — не зря эти выражения стали крылатыми. Действительно, эпоха, людские заботы, стиль жизни, характер общест-

венных отношений не могут не отражаться на подрастающих поколениях, на каждом из современников. Бесспорно, исторические свершения, энтузиазм масс, строящих новое общество, оставили неизгладимый след в сознании поколений, повлияли на облик тех, кто был их творцом, участником или свидетелем. В не меньшей степени отразились на каждом и трагедии эпохи.

Боязнь инициативы, выходящей за рамки дозволенного, невозможность высказать собственное мнение, необходимость беспрекословно следовать указаниям, спускаемым с верхних этажей власти, стали входить в привычку, а равнодушие, лицемерие, показное согласие, социальная апатия и индивидуализм стали характерной чертой выросших в этих условиях поколений.

Серьезное отставание нашей системы образования, в которой преобладал, по сути дела, экстенсивный подход, привело к снижению авторитета знаний, отставанию науки, падению нравственных устоев общества. В условиях перестройки происходит крутой перелом в деле обучения и воспитания подрастающих поколений, поворот к личности, ее проблемам, интересам, творческому развитию. В этой связи следует остановиться на понятии «просвещение». Оно (если не иметь в виду его специфического употребления в исторических контекстах для обозначения определенного идейного течения) чаще всего употребляется в сочетании с прилагательным «народное» как синоним понятия «народное образование». Надо, однако, отметить два существенных момента. Под народным образованием (или просвещением) обычно понимается система учебно-воспитательных учреждений. Когда же говорят о системе просвещения, то сюда в научной литературе и статистике часто включают также зрелищные предприятия, лектории, клубы, библиотеки, детские внешкольные учреждения, музеи. Термин «просвещение» более применим к учреждениям и родам деятельности, прогрессивным по основному содержанию. Можно вести речь о реакционных системах образования (например, существовавших в фашистских государствах), но само понятие «просвещение» исключает реакционность.

Нюансы в значениях слов «просвещение», «образование», которые далеко не всегда учитываются в научной и популярной литературе, позволяют более ярко и четко выражать сущность предметов в зависимости от их содержания и конкретных контекстов. Поскольку система образования (учебных заведений) и система культурно-просветительных учреждений выполняют функции передачи культурных ценностей, функции воспитания населения, постольку в определенных целях обозначение их общим словом «просвещение» правомерно. Вместе с тем образование и просвещение по своим задачам и характеру функционирования различаются настолько существенно, что чаще всего их необходимо рассматривать в отдельности, что, к сожалению, не всегда делается.

Так, расходы из государственного бюджета и других источников на образование, культурно-просветительную работу, искусство и другие подобного рода сферы (а нередко и на науку) включались в общую рубрику «просвещение». Причем дифференцированный показ включаемых в нее статей расходов в статистике долгое время отсутствовал, что серьезно затрудняло анализ многих проблем образования, в частности изучение его экономической и социальной эффективности в масштабах всего общества. Таким образом, вопрос об уточнении понятия «образование» имеет не только чисто теоретическое, но и практическое значение.

Система образования включает в себя только в качестве обучающихся более 100 млн. человек, не считая обучающихся в различных студиях, кружках при клубах и т. д. Сюда же следует прибавить около 20 млн. дошкольников и около 10 млн. учителей, преподавателей и мастеров профессиональных учебных заведений, воспитателей.

И вот эта важнейшая система сильно отстает от темпов развития других отраслей народного хозяйства. Формы, методы, средства обучения, а во многих отношениях и содержание учебно-воспитательных процессов за столетия изменились очень немного. В то время как производительность труда в отраслях материального производства возросла за последние 150 лет в сотни раз, в сфере образования она поднялась лишь на 25—30%. Резко возросшие потребности общества в разносторонне развитых, высокообразованных, творчески мыслящих людях пришли в острейшее противоречие с реальными возможностями педагогов и школ практически решать эти задачи.

Одно из главных проявлений мирового кризиса в системе образования состоит в ухудшающихся показателях качественного уровня образования молодых людей. Примером энергичного противодействия этой тенденции может служить Япония, где образование стало своеобразным культом образа жизни. Однако учебный марафон там все более приближается к пределам физического и психического напряжения учащихся и родителей, а конкурентная борьба за престижные места (начиная от яслей до университетов) становится столь ожесточенной, что стремление к личному успеху приходит все чаще в противоречие с принципами нравственности и гуманизма.

Кроме того, в условиях, когда период морального старения новой техники и технологии составляет не 30—40 лет, как в начале века, а 5—7 лет, а в отдельных случаях даже 2—3 года (в электронике, химии), изучение известного, уже достигнутого и вошедшего в учебники имеет все меньше смысла. Экстенсивный путь развития содержания образования за счет приращения все новых знаний уже исчерпал свои возможности.

Приходится пересматривать и устоявшиеся представления о том, что содержание образования призвано отражать основы наук.

Утверждается понимание, что воспитания и обучения каждого народа на основе освоения только своей национальной культуры явно недостаточно, необходимо постижение сокровищ мировой культуры. Вместо традиционной задачи воспитания эрудита на первый план выдвигается воспитание нестандартно мыслящего человека — творца. Если прежде уровень образованности определялся числом выученных правил, разобранных произведений, заученных стихотворений, умением решать стандартные задачи, то сегодня главное — уметь ставить и оригинально решать новые задачи, изобретать, творчески подходить к любой работе. И если прежде упор делался на расширение знаний и информированности учащихся, то сегодня необходимо главное внимание сосредоточить на формировании умений и способностей делать саму жизнь, изменять ее в лучшую сторону.

Следовательно, учение уже не может быть только подготовкой к будущей работе и жизни, оно во все большей мере должно быть и работой, и жизнью, соединяться с исследовательским поиском, производительным трудом, разнообразными формами общения. Вместе с тем школа и вузы только тогда могут успевать за ускоренным развитием науки, когда учащиеся будут непосредственно включаться не только в познание готового материала, но и в создание новейших технологий и машин, в процессы производства новых знаний. И самое существенное — поворот всего учебно-воспитательного процесса к человеку. Образование должно не только вооружать человека знаниями, но и развивать и совершенствовать его как личность. Иначе говоря, общество все более проникается идеей *гуманизации образования*.

Отсюда следуют принципиальные изменения роли и профессиональных функций педагога, который при всех возможных вариантах остается ведущей фигурой учебно-воспитательного процесса. К сожалению, реальная ситуация такова, что подготовка педагогических кадров пока в основном ориентирована на традиционные задачи.

В нашей книге особое внимание обращено на анализ условий труда, быта и творческого развития учителей средней школы, составляющих основную часть многомиллионной армии тех, кто учит и воспитывает. Именно школьный учитель призван проводить огромную работу по формированию подрастающих поколений. Не случайно слово «учитель» в нашем обыденном сознании ассоциируется в первую очередь с образом школьного педагога. От того, насколько он будет профессионально готов к исполнению своего высокого назначения, в решающей степени зависят эффективность и качество образования. А это, в свою очередь, связано с материальным положением, социальным статусом, престижем учителя и заботой общества о нем.

Наукой и передовой практикой уже апробированы новые средства и методы интенсификации учебно-воспитательного процесса.

Однако они в своей основе остаются невостребованными учительской массой. Для того чтобы инерция обыденной школьной жизни была сломлена энергией новаторского духа, необходимо создать соответствующие социально-экономические и морально-психологические условия. Пока же существующая система материального и морального стимулирования поощряет не творчество, инициативу и предприимчивость, а стремление быть, как все.

Следовательно, основная задача, которая стоит перед системой народного образования, — создание комплекса социально-экономических и организационно-педагогических условий, позволяющих раскрыть громадный потенциал социальной энергии, заключенный в личности каждого конкретного педагога, а следовательно, и творческий потенциал саморазвития каждого воспитанника детского сада, школьника, студента.

Поиск конкретных путей и способов высвобождения человеческой энергии — главная направленность содержания книги. С осознанием огромной сложности поставленной задачи авторы взялись за ее решение.

Исследование было начато в середине 60-х гг. Тогда школы Новосибирской и других областей Сибирского региона оказались в сложном положении по обеспеченности кадрами учителей, в связи с чем перед учеными была поставлена задача разработать и предложить конкретные пути выхода из этой ситуации. Исследование продолжается, а значит, выявляются все новые вопросы и проблемы, среди которых существенное повышение эффективности системы народного образования представляет главную цель.

ЧАСТЬ I

Глава I. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА

1. РЕВОЛЮЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Первая революция в образовании. Для того чтобы отделить в изучаемом предмете устойчивое и необходимое от преходящего и случайного, глубже познать содержание и сущность предмета, важно проследить его исторический путь развития. Как ни парадоксально, но глубже всего мы постигаем настоящее и будущее, когда изучаем отдаленное прошлое. В частности, становится возможным предвидеть этапы закономерного перехода образования на все более высокие уровни его эффективности.

О том, как проходила социализация подрастающих поколений за пределами позднего каменного века (40 тыс. лет назад), мы почти ничего не знаем. И очень мало знаем о последующем времени, вплоть до появления письменных свидетельств. Одним из источников знаний о воспитании и обучении в первобытную эпоху является изучение образа жизни немногих изолированных племен, еще сохранившихся в укромных уголках земного шара, находящихся на стадии развития либо каменного века, либо, что значительно чаще, на разных стадиях разложения первобытнообщинного строя, перехода к классовым обществам. Еще в прошлом веке для такого изучения было несравнимо больше возможностей. Сейчас осталось очень мало племен, совершенно свободных от влияний цивилизации.

Большую помощь оказывают и данные археологии. Однако этот путь чреват неопределенностью, вероятностным характером выводов и обобщений, но он единственно возможный для непосредственного изучения столь отдаленных эпох и в сочетании с изучением немногих племен, живущих и сегодня в каменном веке, позволяет сделать достаточно надежные выводы.

Можно вполне уверенно утверждать, что на всех этапах развития первобытного человеческого общества образование представляло собой нечто нераздельное со всей системой общественно-производственной деятельности. Функции обучения и воспитания, передачи культуры от поколения к поколению осуществлялись всеми взрослыми непосредственно в ходе приобщения детей и подростков к выполнению трудовых и социальных обязанностей. Иначе говоря, различия между функциями производства, с одной стороны, и функциями обучения и воспитания — с другой, были еще настолько несущественны, что диалектическое противоречие между ними существовало лишь в зародыше.

Образование стало особой сферой деятельности с того момента, как процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов жизнедеятельности общества и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием. Таким образом, образование, будучи связанным с целенаправленным обучением и воспитанием в целях обеспечения наследования культуры, социализации и развития личности, возникает вместе с обществом, с развитием труда, мышления, языка.

Обучение и воспитание в первобытную эпоху в целом не были отделены в пространстве и во времени от производственной и других видов общественной деятельности. Поэтому в жизни подрастающих поколений не существовало и особого периода подготовки к жизни, ибо все необходимые знания, навыки и способности приобретались и развивались в ходе непосредственного приобщения детей к практическим делам племени. Учебно-тренировочная деятельность (например, метание копья, аркана, стрельба в цель из лука и т. п.) занимала важное место в воспитании подростков, но ведущую роль играла практическая, производственная жизнь.

Способ обучения был практически-деятельностным, словесные методы воспитания и передачи информации имели второстепенное значение. Уже с 4—5 лет дети начинали в меру своих сил активно включаться в общественный труд, выполнять определенные производственные и бытовые обязанности. Педагогические процессы составляли неотъемлемую часть процессов воспроизводства общественной жизни. Дети были желанными членами племени, и не только родители, но и все взрослые не обделяли их вниманием и считали себя ответственными за их жизнь и здоровье. Понятно, что первобытные люди не знали проблемы сирот, неполной семьи. В случае гибели одного или обоих родителей всегда находились те, кто их полностью заменял. Педагогические функции выполняли все без исключения члены общины: взрослые — по отношению ко всем детям, старшие дети — по отношению к младшим. Дети до 4—5 лет воспитывались главным образом женщинами. В дальнейшем женщины занимались воспитанием девочек, а мужчины — мальчиков.

В первобытных обществах были широко распространены обряды инициации, знаменующие переход от детства к взрослости. **В** ходе этого обряда юноши и девушки в присутствии всего племени демонстрировали свои знания, умения, ловкость, доказывали способность выносить боль, преодолевать страх и т. д.

Отметим некоторую демократичность систем обучения и воспитания, типичную для большинства доклассовых обществ. Во-первых, они охватывают все подрастающее поколение, предоставляя каждому равные возможности развивать свои способности, умения и знания. Во-вторых, каждый не только учится, но и постоянно учит других, передает опыт, знания и умения своим (прежде всего младшим) соплеменникам. В-третьих, отношения между учителем и учеником строятся обычно не на основе авторитарности, а на осно-

ве взаимного уважения. Например, у индейцев Малых Антильских островов родители никогда не наказывали детей, позволяли им делать все, что вздумается. Ребенка никогда не пеленали, сын не подчинялся отцу, и отец не повелевал сыном. Мужчины, отправляясь на охоту или рыбную ловлю, не принуждали никого идти с собой, а лишь объявляли о своем намерении, и желающие, в том числе подростки, юноши, присоединялись к ним. Причем это было не проявлением чрезмерной свободы, как казалось европейцам, а показателем хорошего знания каждым своих обязанностей¹.

В воспитании принимали участие все взрослые члены общества, каждый становился педагогом в процессе повседневной жизнедеятельности. В некоторых развитых общинах (у ягуа — в Колумбии и Перу) младших детей воспитывали главным образом старшие дети, а не взрослые. В любом случае воспитание было неразделимо с жизнью общества, входило в него как обязательный компонент.

Дети вместе со взрослыми добывали пропитание, охраняли очаг, изготавливали орудия труда и при этом учились. Женщины давали девочкам уроки по ведению домашнего хозяйства и уходу за детьми, мужчины учили мальчиков охотиться, владеть оружием. Вместе со взрослыми дети, приручая животных, выращивая растения и наблюдая за движением облаков и небесных тел, постигали тайны природы, радовались удачной охоте, военным победам, танцевали и пели, переживали несчастья, голод, поражения и гибель соплеменников. Так, трудовое, нравственное, эстетическое и физическое воспитание осуществлялось комплексно, непрерывно в процессе самой жизни.

Однако представление о первобытном строе как об обществе, в котором воспитательный процесс шел сам по себе и не требовал никаких специальных усилий, никакого педагогического мастерства, совершенно неверно. Точно так же ошибочны представления об охотниках каменного века как о жалких, вечно голодающих дикарях, у которых все время занято упорной борьбой за существование.

Исследования археологов и наблюдения за немногими уцелевшими первобытными племенами показывают, что они обладают значительным досугом. Например, некоторые племена, живущие в горных пещерах тропических джунглей Филиппин, Австралии, и в наши дни не знают металла, пользуются каменными орудиями, которые сами изготавливают, добывают огонь трением. Для того чтобы обеспечить себя пищей, им требуется не более трех часов в день. Остальное время они занимаются изготовлением орудий труда, предметов быта, искусством, особенно прикладного характера, и, видимо, воспитанием детей. И в северных широтах длительный досуг, вынужденное безделье позволяли первобытным людям много

¹ См.: *Александренков «9. Г. Индейцы Антильских островов до европейского завоевания. М., 1976. С. 167.*

времени отдавать занятиям искусством, астрономическим наблюдениям, осмыслению мироздания. Как считает известный археолог В. Е. Ларичев, 18 тыс. лет назад в Сибири охотники за мамонтами уже располагали довольно обширными знаниями в математике,

геометрии и астрономии ¹. Естественно, что у людей того времени не могла не существовать в достаточной мере развитая система накопления информации и передачи ее от поколения к поколению. Реконструкция этой системы представляет сегодня одну из труднейших задач истории педагогики.

Изучение опыта примитивных обществ помогает изжить традиционные взгляды на труд только как на средство к существованию и понять великую гуманистическую ценность труда. Внимательное изучение опыта народов, находящихся на этапе первобытнообщинного строя или близкого к нему, позволяет лучше понять проблемы социализации образования в условиях нашего общества и правильнее оценить перспективы. В этом отношении представляют интерес классические работы Маргарет Мид, изучавшей жизнь туземцев на островах Самоа в Тихом океане ².

На Самоа нет, по сути дела, различий между нелюбимой работой, которую необходимо делать, и игрой, как чем-то таким, что делают охотно, работой как главным делом взрослых и игрой как главным делом детей. В общем-то, это живая модель будущей трудовой морали, выражающая естественное отношение к любой нужной обществу работе как к потребности здорового организма. «У самоанского ребенка, — отмечает М. Мид, — поэтому нет никакого желания превратить деятельность взрослых в игру, перевести одну сферу в другую... Они никогда не делают игрушечных домов, не пускают игрушечных корабликов. Маленькие мальчишки взби-раются на настоящие каноэ и учатся управлять ими в безопасных водах лагуны»³.

Каждый член общины, в том числе и самые маленькие дети, на Самоа принимают участие во всех жизненно необходимых видах деятельности: посадке и уборке урожая, приготовлении пищи, рыбной ловле, строительстве жилищ, уходе за детьми, приеме гостей. Работа там — это не способ приобрести право на свободное время. Всегда есть и досуг, что очень важно заметить, являющийся не результатом накопления труда или капитала, а простым плодом благоприятного климата, малой населенности, хорошо слаженной социальной системы и отсутствия социального спроса на престижные, показательные траты. Игра же здесь то, что делают в свободное время, — способ заполнения больших интервалов времени досуга в структуре неутомительной трудовой деятельности. Вместе с тем это

¹ См.: Ларичев В. Е. Пещерные чародеи. Новосибирск, 1980. С. 29—35, 211—221; он же. Колесо времени. Новосибирск, 1986. С. 160—174.

² См.: Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.

³ Мид М. Культура и мир детства. С. 169.

результат того, что все без исключения члены общества в меру своих сил и способностей работают на общую пользу.

На Самоа существуют и общественное поощрение трудолюбивых, и социальная терпимость к людям, едва зарабатывающим на жизнь. Какого-либо санкционированного возрастного периода отсутствия обязанностей, как у наших детей, не существует. С 4—5-летнего возраста дети выполняют определенные работы, посильные в физическом и умственном отношении, полезность которых для них очевидна. Если дети цивилизованных обществ проводят долгие часы в школах, не видя связи своей деятельности с заботами и делами взрослых, то на Самоа ребенок «каждый свой шаг в работе и игре соизмеряет со всей жизнью общины; каждый элемент его поведения оправдан с точки зрения его ясно понятой связи с единственной нормой, известной ребенку, — жизнью самоанской деревни»¹

Воздавая должное мудрому смыслу такой системы социализации, М. Мид отмечает, что цивилизованное общество не может рассчитывать на стихийное возникновение такой простой системы воспитания. Нам трудно найти способы участия детей в делах общества, соединения их школьной жизни со всей остальной жизнью вне школы, но только это, считает она, и придало бы им то же самое достоинство, которым самоанцы наделяют своих детей.

Таким образом, известный этнограф и культуролог находит в примитивных обществах не только свидетельства о прошлом развитых цивилизаций, но и многие непреходящие ценности, сохранение которых представляет актуальную задачу.

О том, что процесс социализации подрастающих поколений у первобытных народов был далеко не прост и требовал от взрослых понимания развития ребенка, говорит и обычай инициации, имеющий целью подготовить молодежь к производственной, общественной и семейной жизни.

Первобытную педагогику не следует представлять как нечто недифференцированное, единообразное во все времена и у всех племен. Системы воспитания и обучения народов были весьма различны и, соответственно, давали различные результаты. Например, для жителей острова Алора в Тихом океане было характерно безразличное отношение к детям, которых ничему не учили, плохо кормили, вообще не проявляли никакой заботы о них. Результатом такого отношения являлась подавленность и озлобленность детей. Молодежь поздно и с трудом проходила процесс социализации, что, естественно, отражалось и на взрослых. Племя отличали недобрые отношения, постоянные стычки, пониженная эмоциональность.

Для индейского племени команчей, наоборот, была характерна постоянная забота о детях со стороны матери и отца, сочетавшая-

¹ Мид М. Культура и мир детства. С. 170.

ся с разумной требовательностью. После первой удачной **охоты** подросток приобретал самостоятельность. В результате **эмоционального** и достаточно строгого воспитания развивалась сильная и уверенная в себе личность, не знающая страха смерти. Отношения взрослых друг к другу были проникнуты заботой и участием ¹.

На последних этапах разложения матриархата мальчиков постепенно приобщали к тайным мужским союзам. Там их учили тому, что должен знать и уметь каждый мужчина, прививали определенные взгляды и ценности, нормы взаимоотношений с противоположным полом. Причем обряд инициации обычно совпадал с обрядом вступления в союз.

Особая роль в воспитании мальчиков принадлежала так называемым мужским домам, представлявшим собой большие хижины, стоящие отдельно от других, где собирались мужчины для обсуждения и решения общественных дел, пиршеств, приема гостей. Женщинам туда доступ был строго запрещен. Юноши в таких домах нередко жили вплоть до вступления в брак. Их знакомили с мифами и преданиями своего племени, моральными нормами, системой запретов — табу, определявшей их место как в самом племени, так и в окружающем мире. Молодежь узнавала о том, что думают о жизни их отцы, как относятся к работе, войне, к женщинам и детям, т. е. постигали определенную систему нравственных ценностей. Здесь, по сути, целенаправленно развивали духовный мир молодежи. Таким образом, мужские дома можно считать прообразом будущих социальных институтов образования.

Воспитанием девочек занимались женщины, они посвящали их в женские секреты, вводили в круг хозяйственных забот, воспитывали подобающее отношение к мужчинам и детям, к обычаям и запретам. Уже тогда проявилась полная зависимость содержания воспитания и обучения подрастающих поколений от происходящих в обществе социальных изменений.

С развитием языка, словарного запаса и общей культуры, расширением масштабов общения увеличились возможности фиксировать и хранить актуальную информацию, человеческий опыт, передавая их по наследству от поколения к поколению. Объем накопленных человеческих знаний стал расти в геометрической прогрессии и сталкиваться с ограниченностью возможностей его освоения. Это противоречие человечество разрешало путем создания новых общественных структур, соответствующего социального института, специализирующегося на накоплении и распространении знаний. Например, чтобы удержать в памяти все богатство фольклора, жрецы тохунга (маорийские племена Новой Зеландии) изо дня в день часами упражнялись в бесконечном повторении мифов, родосло-

¹ См.: Соколов Э. В., Дукович В. Н. Семья как источник воспитательных воздействий: Семья как объект философского и социологического исследования. Л., 1974. С. 133—136.

вий, преданий. В каждом племени создавались специальные школы—варе вананга (дома знаний), где наиболее знающие люди передавали молодым знания и опыт племени, знакомили с его обрядами и преданиями, посвящали в искусство черной магии и колдовство. Юноши проводили в школе многие месяцы, заучивая слово в слово духовное наследие.

В варе вананга молодежь обучали также и различным ремеслам, практике земледелия, знакомили с лунным календарем, учили определять по звездам благоприятные сроки начала и завершения земледельческих работ. Полный курс обучения в такой школе занимал несколько лет¹. Школы подобного типа существовали не только у маори, но и у других племен.

Трудно согласиться с А. В. Коопом, считавшим, что применительно к доклассовому обществу неправомерно говорить даже о зачатках организованного образования как социального института². По крайней мере, по отношению к поздним этапам первобытнообщинного строя такое суждение несправедливо. Даже те крохи знания, по которым удается реставрировать доисторическое прошлое, позволяют говорить о довольно сложной системе социализации и наследования в эпоху позднего палеолита и неолитической революции.

К сожалению, воспитательные системы первобытных обществ до сих пор оставались почти вне поля зрения ученых. Исследование их, несомненно, откроет много интересного и полезного в понимании эволюции воспитательных проблем. Имеющийся материал позволяет сделать некоторые обобщения.

При всех различиях и нюансах воспитание в доклассовых обществах было общественным. Во-первых, общественный характер воспитания проявлялся в том, что оно осуществлялось в процессе повседневной общественной (прежде всего производственной) жизни; во-вторых, все без исключения взрослые выполняли педагогические функции по отношению ко всем несовершеннолетним, не только к своим детям, причем старшие дети занимались воспитанием младших; и в-третьих, воспитательские функции родителей и других членов общины тесно переплетались и поэтому специфической проблемы семейного воспитания не возникало. Характерной чертой систем обучения и воспитания в первобытных общинах являются отсутствие физических наказаний, уважение к личности ребенка, учет его желаний. Это в равной степени свойственно воспитанию и эскимосов, у которых нет возрастных инициации, и австралийцев с детально разработанными (иногда до 5 этапов) системами посвячительных обрядов³.

¹ См.: *Вахта В. М.*, Аотеароа. М., 1937. С. 53—54.

² См.: *Кооп А. В.* Образование и социализм. Таллин, 1983. С. 13. ³ См.: История первобытного общества: Эпоха первобытной родовой общины.

Процессы социализации подрастающих поколений у первобытных народов значительно отличаются, но тем не менее имеют общие черты, позволяющие говорить о системе обучения и воспитания в первобытную эпоху как исторически сложившемся типе образования, который может быть назван архаичным¹. Его всестороннее изучение помогает понять некоторые современные проблемы и лучше представлять развитие школы будущего.

По-видимому, архаичный тип образования по своему содержанию отличался от способов социализации более далеких эпох, когда господствовала праобщина палеоантропов, для которой была характерна слабая упорядоченность общественных отношений. Утверждение первобытной родовой общины вызвало качественно новый способ социализации. Процессы обучения и воспитания стали более сознательно регулироваться обществом, что позволило гораздо полнее использовать и развивать творческий потенциал каждой личности.

Если принять гипотезу о борьбе между палеоантропами и неантропами, то победа кроманьонцев над физически более сильными неандертальцами в относительно короткий период времени (4—5 тыс. лет)², очевидно, была обеспечена за счет гуманистичности отношений в общинах неантропов, порождающих готовность к самопожертвованию во имя общего блага, а также за счет более высокого умственного развития индивидов, обусловленного воспитанием.

Распространение описанных систем обучения и воспитания подрастающих поколений существенно ускорило прогресс человечества, сделало общество гораздо более мобильным, адаптированным к изменениям окружающей среды и стало важнейшей предпосылкой неолитической революции, начавшейся около 10 тыс. лет назад.

Вторая революция в образовании. С возникновением частной собственности экономическое обособление семей, превращение их в хозяйственные ячейки общества вызвали обособление и воспитательных функций. В процессе исторического развития общественное воспитание постепенно стало уступать место семейному воспитанию. В роли педагогов выступает теперь не община, как прежде, а семья, родители.

Главной целью воспитания стало формирование хорошего хозяина, наследника, способного сохранять и умножать накопленное родителями имущество как основу семейного благосостояния. Стало цениться умение жить за счет других членов общества. Наиболее богатые начали поручать воспитание своих отпрысков образованным рабам и наемным учителям.

¹ Мы рассматриваем лишь относительно небольшой отрезок антропогенеза—20—25-тысячелетней давности.

² См.: История первобытного общества: Эпоха первобытной родовой общины. С. 90.

Материальное благополучие граждан полиса, как и свободных жителей любых рабовладельческих государств, зависело не только от собственного богатства, но и от могущества государства, способного вести победоносные войны, захватывать рабов, обеспечивать их абсолютное подчинение. Этим задачам отвечали не семейные, а общественные формы воспитания. Платон, например, считал обязательным для детей господствующего класса воспитание в специальных государственных учреждениях, где педагоги воспитывают из каждого ребенка отважного воина, гражданина и философа. Причем считалось, что у личности не может быть иных интересов, как интересы государства.

Концепция Платона представляла собой отражение реальной системы воспитания, сложившейся в древней Спарте. Контроль государства за воспитанием начинался с первых дней жизни ребенка. С семи лет мальчики находились в интернатах с исключительно суровым укладом жизни. Главная цель состояла в воспитании сильных, жестоких, выносливых, дисциплинированных и искусных воинов, способных самоотверженно защищать интересы класса рабовладельцев. Аналогичная система существовала и в древних Афинах, хотя воспитание подрастающих поколений там было огосударствлено значительно меньше. Своим могуществом и Спарта, и Афины были обязаны не только организованности, смелости, военному мастерству и другим качествам их воинов, но и передовым по тому времени системам образования, обеспечивавшим высокий культурный уровень населения. Наличие наряду с семейным государственных, храмовых и других форм общественного воспитания было общей закономерностью рабовладельческих обществ.

Движущей силой развития образования являлись его внутренние противоречия. Изобретение письменности, математической символики не только произвело революционный переворот в способах накопления, хранения и передачи информации, но и имело следствием радикальное изменение содержания образования. Овладение письменностью, шестидесятеричной системой было настолько трудоемким и сложным делом, что прежние формы приобретения знаний, основанные на постепенном включении детей и подростков в практическую жизнь, стали неадекватными реалиям времени.

Успешное освоение учебного материала стало возможным лишь при условии ежедневных многочасовых упражнений в течение нескольких лет подряд. В то же время, чтобы успешно обучать других, самим обучающим необходимо было целиком посвящать себя этой деятельности, специализироваться в ней. Таким образом, противоречие между ростом объемов и сложностью информации и возможностями подрастающих поколений осваивать ее привели к разделению единого процесса воспроизводства общественной жизни на два относительно независимых — материального и духовного воспроизводства. Способ образования стал в основном | словесно-знаковым, обособленным от производственной и всех других сфер

жизни общества. Процесс образования превратился в специфический вид умственной деятельности, связанной с передачей и восприятием знаний.

Различие между производственными и информационными функциями развертывается в противоречие, которое разрешается возникновением специализированной отрасли человеческой деятельности. Появляется специфическая социальная группа людей, профессионально занятых обучением и воспитанием подрастающих поколений в особых, приспособленных для этих целей учреждениях.

Уже в 3-м тысячелетии до н. э. в Двуречье и Египте создаются крупные школы, в которых одни учителя преподавали письменность, другие — математику, третьи — религию и мифологию, четвертые — танцы и музыку, пятые — гимнастику и т. д. Все эти изменения можно характеризовать как вторую в истории человечества революцию в образовании, представляющую качественный скачок от неинституциональных систем социализации к институциональным. Это означало появление организаций, специализирующихся на выполнении функций наследования культуры и передачи информации от поколения к поколению. В результате эффективность учебного и педагогического труда резко возросла, поскольку теперь педагог гораздо успешнее мог передавать ученикам значительно усложнившуюся информацию.

Знание все более превращалось в экономическую, социальную, политическую и моральную силу, поэтому господствующие классы стремились его полностью монополизировать. Образование требовало больших расходов, отвлечения подростков на учебу. Это могли позволить себе только богатые рабовладельцы и высшие сановники, чьи дети и обучались в школах.

Вторая революция в образовании, таким образом, носила четко выраженный классовый характер. Образование, дающее возможность участвовать в государственном управлении, религиозной деятельности, заниматься наукой, искусством, стало привилегией господствующих классов. Подавляющее большинство детей росли, не зная школьного образования, приобретая лишь элементарные знания и навыки путем непосредственного включения в физический труд вместе с родителями.

Распространенность образования в различные периоды древней истории у разных народов была неодинаковой. Так, с превращением Рима в мировую державу все его граждане оказывались в особом положении по отношению к покоренным народам. Они должны были постоянно утверждать свои привилегии, опираясь не только на значительно более высокую военную организацию и технику, но и на более высокую культуру. Не случайно в период расцвета римского могущества масштабы распространения образования стали для того времени невиданно широки. Начальные школы с пятилетним сроком обучения охватывали детей не только из богатых, но и из бедных (свободных) семей крестьян и ремесленников.

Древняя Италия была грамотной страной. Этому способствовала довольно простая буквенная латинская письменность и десятичная система в математике.

Во II в. до н. э. сначала в Риме, затем по всей Италии и в провинциях стали возникать создаваемые чаще всего греками грамматические и риторские школы. Они давали широкое гуманитарное

образование и на этой основе готовили своих воспитанников к деятельности политического и судебного оратора. Преподаватели назывались соответственно грамматиками и риториками (или профессорами). Они пользовались особым покровительством римского государства, которое постепенно стало не только брать их на свое содержание и предоставлять различные льготы и привилегии, но и контролировать их деятельность.

Вместе с тем образование все более отделяется от материального производства. Гуманитарная образованность, подчиненная общефилософской подготовке личности, противопоставлялась как единственно достойная свободного человека обучению, направленному на освоение конкретного дела, конкретной профессии. Так противоположности между физическим и умственным трудом, между материальным и духовным производством нашли отражение в сфере образования.

В условиях напряженной внутренней политической борьбы (в первой половине и середине I в. до н. э.) резко возрастает роль ораторского искусства. Поэтому риторские школы, все более совершенствуясь, превращаются в своего рода высшие учебные заведения, открывающие доступ к политической карьере. По мере усложнения бюрократического аппарата и системы законодательства возрастает потребность в хорошо подготовленных юристах. Возникают объединения профессоров — «кафедры» права для углубленной специализации лиц, желающих совершенствоваться в данной области. Аналогичным образом организуются «кафедры» риторики, философии, а позднее — медицины и архитектуры, которые становятся важным элементом в структуре высшего образования. Итак, уже в пору античности образование становится дифференцированным и начинает готовить молодых людей к определенным направлениям квалифицированного умственного труда. Во вновь захваченных землях (например, в Британии, Португалии) наиболее дальновидные полководцы создавали различные школы, чтобы приобщать побежденных к римской культуре. Юлий Цезарь пожаловал учителям римское гражданство. По-видимому, римская система образования играла в покорении других народов не меньшую роль, чем римский меч.

Итак, возникновение частной собственности было связано с переходом от непосредственно общественных форм социализации к семейному воспитанию как основной ее форме. В зрелом рабовладельческом обществе ведущей вновь становится общественная форма воспитания и обучения подрастающих поколений, появляются

педагоги-профессионалы и особый механизм — институт образования. Наряду с социализацией образование начинает выполнять (пока в отношении небольшой части подрастающих поколений) качественно новую функцию — функцию профессионализации. Это означало разделение общественных функций, резко повысившее эффективность педагогического и учебного труда.

Третья революция в образовании. В средние века развитие системы образования в Западной и Центральной Европе находилось в полной зависимости от христианской религиозной идеологии, категорически отвергающей культурное наследие античного мира. Вместе с тем все богословские произведения были написаны на латинском языке, в монастырях хранились сочинения греческих и римских авторов, а осуществление образования под эгидой церкви способствовало распространению античной и интеграции европейской культуры.

Школы, как правило, открывались и содержались церковью, преподавание вели монахи и священники. Их главной целью было распространение религии, упрочение влияния церкви в обществе. В наиболее крупных школах, наряду с обучением чтению, письму, счету, пению, латыни, изучали геометрию, астрономию, музыку, риторику. Готовили такие школы служителей церкви, а также образованных людей для обслуживания господствующих классов. Подавляющее большинство населения оставалось неграмотным, что отвечало интересам эксплуататорского меньшинства.

В эпоху средневековья общий уровень образования значительно снизился. Светские феодалы обычно с презрением относились ко всем видам труда, включая и умственный. Умение читать и писать считалось необязательным, и воспитание мальчиков сводилось к овладению «семью рыцарскими добродетелями»: умением ездить верхом, плавать, владеть копьем, охотиться, играть в шахматы, слагать стихи и играть на музыкальных инструментах. Всему этому мальчики обучались обычно в семье под руководством учителей. Девочки из феодальных семей учились чтению, письму, религиозным канонам либо дома под руководством воспитательницы, либо в монастыре.

По мере усложнения общественной жизни и государственного механизма для обслуживания потребностей господствующих классов требуется все больше образованных людей. Их подготовкой занимались городские школы, которые были независимы от церкви. В XII—XIII вв. в Европе возникали университеты, пользовавшиеся известной автономией по отношению к феодалам, церкви и городским магистратам. Они готовили врачей, аптекарей, юристов, нотариусов, секретарей и государственных чиновников.

Быстро растущие потребности общества в образовании столкнулись с острым недостатком людей, которые могли бы выполнять роль педагогов. Выход был найден благодаря отказу от индивидуального обучения и переходу к классно-урочной системе в школах

и лекционно-семинарской — в университетах. Применение этих систем обеспечивало организационную четкость и упорядоченность педагогического процесса, систематический характер обучения, непосредственное идейно-эмоциональное воздействие педагога на большую часть учащихся, порождало соревнование среди учеников за успехи в учебе. Лекционный метод обучения позволял передавать информацию одновременно десяткам и сотням людей. Дополняемый семинарскими занятиями, он обеспечивал обратную связь между преподавателями и учащимися. В результате эффективность образования повысилась в десятки раз, значительно снизилась стоимость обучения, повысилась его доступность, охват им населения. Именно третья революция в образовании подготовила невиданный взлет человеческого духа в эпоху Возрождения.

Четвертая революция в образовании. Развитие образования в докапиталистическую эпоху обуславливалось потребностями торговли, мореплавания, промышленности, но в общем вплоть до сравнительно недавнего времени система образования не оказывала существенного влияния на производство и экономику. Образованность рассматривалась как средство, помогающее карьере, как некое украшение, придающее человеку блеск и утонченность. Подлинная же образованность, овладение богатством научных знаний своей эпохи были уделом немногих «чудаков», которые, как правило, не только не пользовались социальными привилегиями, но и были наиболее гонимы.

В противоположность Фрэнсису Бэкону, рассматривавшему научные знания как силу, которую следует направить на покорение природы, развитие материального производства, другие прогрессивные мыслители видели в науке и образовании лишь гуманистическую, просветительскую ценность. Положение стало меняться по мере того, как крупная машинная индустрия начала взламывать старый способ производства, стереотипы мышления и системы ценностей.

Развитие математики, естествознания, медицины, географии, астрономии и навигации, инженерного дела, необходимость широкого использования научного знания пришли в противоречие с традиционным, преимущественно гуманитарным содержанием образования, в центре которого было изучение древних языков. Возникают реальные училища и технические школы, высшие технические учебные заведения.

Влияние первой промышленной революции на требования к рабочей силе было сложным и противоречивым. С одной стороны, переход к мануфактурному, а затем и к машинному производству был связан с подавлением духовного элемента труда, низведением работника до уровня придатка машины, «говорящего орудия», с катастрофической его деqualификацией. Некоторые буржуазные идеологи, считая, что распространение среди народа научных знаний—прямая угроза существованию всей буржуазной системы,

решительно выступали против всяких предложениях о государственной организации образования для трудящихся масс даже в самых малых, «гомеопатических» дозах. С другой стороны, развитие промышленности, городов, мирового рынка сделало необходимой всеобщую грамотность трудящихся в качестве одного из условий высокопроизводительного труда. От рабочего все чаще требовалось в процессе труда, например, читать различные надписи, производить измерения, несложные расчеты.

В этих условиях даже самые крайние реакционеры вынуждены были признать роль образования. Перед лицом объективных требований производства и растущей борьбы трудящихся масс за демократизацию школы уже в XIX в. в наиболее развитых буржуазных странах принимаются законы об обязательном начальном обучении. Вместе с тем, как отмечал Ф. Энгельс, буржуазия всемерно отстраняет рабочих от подлинных ценностей культуры и дает им образование лишь в той мере, в какой это соответствует ее интересам.

Переход от универсальной к специализированной машине (и соответственно от индивидуального и мелкосерийного типа производства к крупному и массово-поточному) вызвал деградацию значительной части рабочих. Основным принципом организации труда на этом этапе — сокращение требований к умственному развитию рабочего, сокращение до минимума разнообразия его движений.

Внедрение узкоспециализированных станков позволило заменить многих квалифицированных рабочих «людьми-автоматами». С 1913 по 1926 г. доля квалифицированных рабочих в машиностроении Англии снизилась в 1,5 раза. В германской металлообрабатывающей промышленности доля квалифицированных рабочих только с 1925 по 1928 г. снизилась в среднем на 29%, полуквалифицированных и неквалифицированных возросла на 61%. «Индивидуальные способности рабочего принимаются в расчет в столь малой мере, что крупные наниматели рабочей силы считают, что на многих должностях менее толковые головы обходятся дешевле, чем толковые, ибо менее толковые головы доставляют меньше производственных хлопот боссу, их легче ублажать, они меньше чувствуют напряженность труда и вообще доставляют меньше забот»¹.

Однако социологи и психологи стали приходить к выводу, что монотонность выполнения одной несложной операции ведет к деградации воли и энергии, к снижению умственных способностей, замедленной реакции и в результате — к существенному падению производительности труда. Стали цениться рабочие, которые обладали не только элементарной грамотностью, но и знанием общих естественнонаучных законов. По мере технического прогресса тре-

¹ Цит. по: *Данилин Г. Д.* Автоматизация и ее социально-экономические последствия при капитализме (изменения в квалификации рабочего класса) М., 1971 С.97,

бования к общеобразовательной подготовке рабочих стали быстро возрастать. Если на начальной стадии крупного производства большая часть рабочих могли вообще обходиться без образования, то в период механизации уже стал необходим «техминимум» на базе 4—5 классов.

Перед второй мировой войной для успешного овладения рабочими специальностями все чаще стало требоваться среднее образование. Это проявилось в увеличении сроков обязательного обучения в школе, расширении школьных программ за счет естественно-научных дисциплин, отмене в ряде стран платы за начальное и среднее школьное обучение. Неполное, а затем и полное среднее образование становится основным условием воспроизводства рабочей силы. Так, между 1910 и 1940 гг. в США удельный вес детей в возрасте 14—17 лет, посещавших среднюю школу, вырос с 15 до 70%, а доля оканчивавших школу поднялась с 10 до 50%. Тенденции такого рода проявлялись и в других развитых капиталистических странах.

Крупное машинное производство по мере своего дальнейшего развития требует все более квалифицированного и всесторонне образованного работника. Эти требования особенно резко возрастают в связи с начавшейся автоматизацией. В последние годы в индустриально развитых странах быстро растет число квалифицированных рабочих. Если с 1940 по 1960 г. доля квалифицированных рабочих в США возросла с 27 до 36%, а неквалифицированных снизилась с 25 до 15%, то с 1972 по 1984 г. доля квалифицированных рабочих поднялась с 37,8 до 43,6%, а неквалифицированных снизилась с 14,8 до 14,7%. Вместе с тем, по оценке В. Леонтьева и других американских экономистов, растет опасность «технологической безработицы», связанной с несоответствием образования и квалификации незанятой рабочей силы новым рабочим местам и дефицитом работников, имеющих соответствующую подготовку, а также опасность усиления дифференциации зарплаток. Причем безработица, обусловленная внедрением микропроцессорной техники и роботов, затронет скорее всего полуквалифицированных рабочих. Возможности работника адаптироваться к новым условиям будут зависеть от уровня и разносторонности его образовательной подготовки (например, штамповщику придется осваивать математическое программирование¹).

Вместе с тем, как показало международное исследование, проведенное в 1971—1979 гг., требования к подготовке рабочих весьма противоречивы. Так, из числа работающих на неавтоматизированных участках не нуждаются или нуждаются в крайне незначительной профессиональной подготовке на рабочем месте (до 1 месяца) в Англии 79%, в США — 88%. На автоматизированных же участках 67% рабочих Англии и 84% рабочих США достаточно было

¹ См.: *Мельников А. Н.* Американцы: социальный портрет. М., 1987. С. 80—90.

специального обучения до 3 месяцев. Однако для подавляющего большинства рабочих требуется 3 года и более специальной профессиональной подготовки¹. Характерно, что профессиональная подготовка во всех случаях осуществляется, как правило, на базе среднего общего образования.

Широкое внедрение в 50—60-е гг. полуавтоматического оборудования в массовом производстве лишь закрепило не требующие квалификации функции, фактически превратило рабочего в придаток к машине. Только замена машины автоматом существенно изменила положение человека в производственном процессе. Основной его функцией становятся наблюдение за технологическим процессом с целью предотвращения отклонения от заданных параметров, регулирование и настройка (наладка) в случае необходимости автоматизированной системы. Иначе говоря, решающее значение приобретают развитый интеллект и хорошая общеобразовательная и техническая подготовка рабочего.

Сама жизнь ставит вопрос о работнике нового типа, гармонически сочетающем в своей производственной деятельности функции умственного и физического, распорядительского и исполнительского труда, постоянно совершенствующем технологию и организационно-экономические отношения. Перманентное обновление техники и технологии производства влечет за собой быструю инфляцию подготовки, основанной на практическом опыте.

Образование стало необходимым условием воспроизводства рабочей силы. Человек, не имеющий образовательной подготовки, сегодня фактически лишен возможности получить современную профессию. Например, в Японии в 80-х гг. свыше 90% вступающей в трудовую жизнь молодежи имели полное среднее образование в объеме 12-летней школы, а каждый третий закончил высшее учебное заведение. Причем самые разные профессии, различающиеся по содержанию и условиям труда, базируются примерно на равной, довольно высокой общеобразовательной подготовке, качество которой, по оценкам экспертов, является лучшим в капиталистическом мире².

Выделение образования в специфическую отрасль духовного производства отвечало историческим условиям и имело прогрессивное значение. Такое выделение, во-первых, было обусловлено возросшей сложностью процесса обучения и воспитания подрастающих поколений и в то же время ограниченной возможностью людей реализовать его; во-вторых, явилось одним из проявлений социальной противоположности между физическим и умственным трудом. Это было связано с отрывом процесса передачи знаний от практи-

¹ См.: *Кревневич В. В.* Автоматизация и удовлетворенность трудом. М., 1987. С. 88.

² См.: *Арская Л. П.* Японский пролетариат: Экономическое положение и классовое сознание. М., 1989. С. 96; *Макмиллан Ч.* Японская промышленная система. М., 1988. С. 170.

ческой деятельности индивидов и превращением его в результат деятельности особых групп людей (обучающих и обучающихся), которые по характеру своего труда и роду своей деятельности оказываются выключенными из сферы материального производства.

Если в доклассовые эпохи обучение и воспитание было практическим процессом, связанным с непосредственным участием подрастающего поколения в общественном материальном производстве, то в антагонистических обществах образование стало преимущественно умственным процессом. Образование превратилось в привилегию господствующего класса, освобожденного от непосредственного участия в производительном труде. Трудящиеся массы были лишены какого бы то ни было образования. В России, например, даже накануне Октябрьской революции 4/5 детей никогда не посещали школу.

Само понятие «образованный человек» было синонимом человека привилегированного, принадлежащего к эксплуататорскому классу или, по крайней мере, примыкающего к нему. Образование выступало как социальная роскошь, как некая противоположность труду (само слово «школа» в переводе с греческого и латинского языков означает досуг, отдых от труда). Получение образования рассматривалось как способ освободиться от необходимости заниматься физической работой.

Образование имело целью, во-первых, подготавливать молодых людей к выполнению функций господства над другими людьми; во-вторых, учить «квалифицированно» потреблять продукты чужого труда, всесторонне использовать материальные ценности, быть способным наслаждаться искусством, литературой и музыкой, участвовать в развлечениях и спортивных играх, уметь непринужденно вести светский разговор и т. п.; в-третьих, воспитывать привычки, манеры, которые бы, придавая человеку особый лоск, выделяли и отделяли его от необразованной массы трудящихся, возвышали над ней. Для низших классов образование предназначалось лишь постольку, поскольку оно было необходимо, чтобы служить господам, понимать и ценить культурное превосходство людей господствующего класса.

В этих условиях сугубо теоретическая направленность и словесно-книжный способ образования были необходимым следствием объективных условий жизни. Еще в Древней Греции говорили о трех способах получения знаний: первый и лучший — сделать самому, второй — видеть, как это делают другие, и третий, наихудший — слышать об этом от других. Именно этот способ утвердился в системах образования, ибо лекция, рассказ преподавателя, чтение книг — это и есть способ пользоваться свидетельскими показаниями третьих лиц¹. Тем не менее он вполне соответствовал объективным экономическим и социальным условиям рабовладельческо-

¹ См.: *Каменев Т. А.* Старая и новая школа. Свердловск, 1925. С. 78,

и феодального обществ, в которых образование было монополией оторванных от производственной практики людей.

С утверждением крупного машинного производства происходят глубокие качественные изменения в образовании: определяющее значение приобретает распространение естественнонаучных знаний, снижается гуманистическая роль образования, на первый план выходит функция профессионализации. Глубокая математизация и технизация содержания образования означает четвертую по счету революцию в образовании, технократическую по своему характеру.

Вторая половина XX в. характеризуется небывалым охватом подрастающих поколений и всего населения различными формами обучения, образовательным взрывом. Прогресс производительных сил в свое время вызвал общественное разделение труда, превращение трудящегося человека в частичного работника. Максимально упростив трудовые функции, он отделил духовные потенции труда человека от физических, породил многие поколения социальных уродов — «безголовых рабочих» и «безруких интеллигентов». В современных условиях на первый план выходят требования всесторонне и гармонично развитой личности, которые вытекают из логики социального и технического прогресса.

Сегодня мировое сообщество неотвратимо идет к новой, *пятой революции в образовании*, которая должна обеспечить соединение производительного труда с обучением, производства со школой, интеграцию учебной и научно-поисковой деятельности как необходимых условий реализации гуманистических идеалов. Ее итогом будет резкое увеличение социальной, педагогической и экономической эффективности функционирования системы образования. Социальная же эффективность выражается в многообразных формах утверждения человечности как в обществе, так и в самом содержании учебно-воспитательного процесса.

2. СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Понятие эффективности емко выражает дух современности. Оно активно используется в повседневной практике, прочно вошло в специальную терминологию многих теоретических дисциплин и наряду с терминами «система», «управление», «информация» приобрело статус общенаучного понятия. В то же время следует отметить, что содержание этого понятия весьма неопределенно.

Довольно часто оно употребляется как синоним слов «успешный», «действенный», «результативный». Эффективными называют действия или способы действий, которые ведут к результату, задуманному как цель. Говорят об эффективности производства, научных поисков, пропаганды, решений, учебных занятий, об эффективности экономической, социальной, технической, педагогической, медицинской, юридической и т. д.

Понятие «эффективность» в самой общей форме обозначает степень приближения к максимальному или оптимальному (наиболее желательному) результату при минимуме негативных последствий или издержек. Следует стремиться применительно к конкретным задачам находить его количественные выражения, хотя далеко не всегда это возможно сделать. Например, трудно количественно выразить эффективность различных педагогических мер.

В наиболее развитой форме это понятие утвердилось в экономике, но и тут довольно много неясного, спорного. Некоторые авторы отождествляют его с производительностью труда, другие же считают, что эти понятия могут даже противостоять друг другу.

Эффективность, как и производительность, характеризуется отношением количественного результата к затратам. Однако производительность выражает отношение продукта к затратам живого труда. Эффективность охватывает действие всех производственных факторов и требует также учета овеществленного труда, фондоемкости, материалоемкости и качества продукта — его способности удовлетворять конкретным общественным потребностям. Понятие эффективности предполагает достижение поставленных целей в наименьший срок, при наименьших трудовых, материальных и финансовых затратах. Оно отражает всю совокупность взаимосвязей между затратами общественного труда и удовлетворяемой общественной потребностью и учитывает степень всех народнохозяйственных взаимосвязей.

Еще более серьезные трудности возникают, когда наряду с экономической требуется точно определить смысл социальной эффективности. Общество всегда располагает ценностями и благами, которые не могут быть сведены к экономическому и тем более к стоимостному выражению, но которые имеют первостепенное жизненное значение. Деятельность людей, направленная на сохранение и умножение такого рода ценностей и благ, в зависимости от соотношения достигнутых результатов и издержек может быть определена как более или менее эффективная в социальном отношении.

В реальной производственной деятельности экономическая и социальная стороны неразрывно связаны и взаимообуславливают друг друга, но на теоретическом уровне их разделение вполне обоснованно. Когда же логика исследования требует учета единства этих двух сторон, то используется понятие социально-экономической эффективности, формальная интерпретация которого на эмпирическом уровне представляет чрезвычайно сложную задачу.

Трудности становятся особенно велики, когда объектом изучения являются непроеизводственные отрасли, в частности система образования. Причем наиболее сложна проблема влияния образовательного уровня населения на развитие общества в целом. Здесь важно знать, каким образом и в какой мере образование влияет не только на отдельные производства, но и на национальную экономику в целом и даже на весь образ жизни данного общества. Наибо-

лее перспективный путь решения подобного рода задач связан, по-видимому, с разведением понятий экономической и социальной эффективности и с последующей их интеграцией. В работах, посвященных социально-экономическим проблемам образования, преимущественно рассматриваются вопросы экономики образования, социальные же аспекты остаются в тени¹. Более разносторонне подошел к этой проблеме Н. А. Хроменков².

Среди теоретиков и практиков еще очень сильна тенденция рассматривать сферу образования в экономическом отношении лишь как потребляющую национальный доход, но не участвующую в его создании и, следовательно, признавать за ней только социальную эффективность. С этим подходом связан так называемый остаточный принцип финансирования образования, о котором сегодня так много говорят. Встречаются утверждения, что система просвещения не связана с производством, распределением, обменом и даже с потреблением (!) материальных благ, что она касается лишь надстроечных отношений. Вместе с тем появляется все больше исследований, доказывающих исключительно высокую народнохозяйственную эффективность образования³. На Западе с конца 50-х гг. начался настоящий бум публикаций, рассматривающих индивидуальные и общественные расходы на образование как один из наиболее выгодных способов помещения капитала. И практика доказала это. Образование действительно может быть экономически выгодным, высокорентабельным делом.

Проблема состоит в чрезвычайной сложности определения такой рентабельности на макроуровне при отсутствии корректных и достаточно точных методов измерения. Все принятые расчеты весьма условны, носят ориентировочный характер и не могут служить надежной основой для экономического моделирования. Но это не значит, что все расчеты экономической эффективности образования фиктивны и не имеют научной ценности. Они очень приблизительны, но достаточно верно отражают объективный процесс возрастания роли образования как фактора народнохозяйственной деятельности, на который почти все государства мира прореагировали резким увеличением соответствующих затрат в течение последних 25—30 лет. В США, например, начиная с 60-х гг. производственные капиталовложения стали все больше заменяться «некапитальными» факторами экономического роста — расходами на науку и образование.

¹ См., например: *Жамин В. А.* Социально-экономические проблемы образования и науки в развитом социалистическом обществе. М., 1979; *Литвинова Н. П.* Социально-экономические проблемы реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Л., 1985.

² См.: *Хроменков Н. А.* Образование. Человеческий фактор. Общественный прогресс. М., 1989.

³ См., например: *Искаков Б. И.* О концепции непрерывного народного образования. М., 1989.

Труд в науке и образовании в условиях современной научно-технической революции все более приобретает ярко выраженный производительный характер, превращается в непосредственную производительную силу общества. Сегодня чрезвычайно актуальна задача определения оптимальной доли национального дохода, расходуемой на образование, в целях максимального ускорения темпов развития экономики. К сожалению, методов ее теоретического решения и тем более точных количественных расчетов пока не существует. Можно считать очевидным, что сегодня первостепенное значение имеет не абсолютный рост затрат, а их направленность на радикальное качественное совершенствование системы образования, интенсивное ее развитие.

Экономическую эффективность образования представляется наиболее перспективным исследовать на уровне отдельных его подсистем, например общего, специального, профессионально-технического образования. Ее можно рассматривать как с внешней стороны (на выходах в систему общественного производства), так и с внутренней (с точки зрения достижения лучших учебно-воспитательных результатов при минимуме финансовых, материально-технических и трудовых затрат со стороны как педагогов, так и учащихся).

Внешняя экономическая эффективность образования имеет несколько форм проявления:

а) прямая экономическая эффективность с лагом¹ во времени заключается в том, что люди, повышающие общее и специальное образование, работают после окончания учебы в народном хозяйстве более производительнее и качественно. Так, по данным ряда исследований, проведенных на промышленных и сельскохозяйственных предприятиях, рабочие с полным средним образованием работают при прочих равных условиях на 20—30% производительнее и с более высоким качеством, чем люди, имеющие неполное среднее образование. С ростом образовательного уровня (в том числе общего образования) резко ускоряется рост производственной квалификации работников, возрастают их активность в техническом творчестве и качественные результаты (экономическая эффективность рацпредложений и изобретений). Подготовка специалистов в высших и средних специальных учебных заведениях связана с растущими затратами средств. Все большее число молодежи трудоспособного возраста оказываются на много лет выключенными из сферы общественного труда. Тем не менее это экономически выгодно, поскольку перекрывается в будущем за счет высокой производительности труда обученных;

б) прямая непосредственная экономическая эффективность образования состоит в том, что учащиеся могут производить (и про-

¹ *Лаг* — показатель, отражающий отставание или опережение во времени одного явления по сравнению с другими.

изводят) полезную для общества продукцию уже в процессе самой учебы за счет соединения обучения с производительным трудом. Еще К. Маркс предусматривал частичную окупаемость расходов общества на образование за счет реализации продукции, производимой учащимися. В настоящее время объективные возможности в этом отношении несравнимо выше, чем в XIX в. Однако используются они пока крайне слабо, хотя уже сейчас имеются отдельные общеобразовательные школы, где учащиеся производят полезную продукцию в объеме, превышающем все отпускаемые на содержание школ бюджетные ассигнования.

Самоокупаемость профессионально-технических училищ составляет около 30%, но она, по-видимому, также может быть значительно повышена. Большие неиспользованные резервы в этом отношении имеются и в системе высшего и среднего специального образования. Проблема повышения прямой экономической эффективности типов и уровней системы образования пока крайне мало изучена, но представляет собой чрезвычайно перспективную в научном и практическом отношении область исследования.

Кроме того, включение всех школьников в серьезный и систематический производительный труд имеет чрезвычайно важное педагогическое значение, необходимо для воспитания всесторонне развитой личности. В современных условиях именно соединение обучения с производительным трудом — основа совершенствования системы образования и общественного прогресса в целом. Наблюдаемый сегодня известный спад интереса к этой проблеме связан с дискредитацией ее идеи в массовой школьной практике;

в) опосредованная экономическая эффективность образования проявляется в различных побочных положительных влияниях учебно-воспитательных учреждений на народное хозяйство. Например, наличие разветвленной сети вечерних и заочных учебных заведений способствует закрепляемости взрослых работников на предприятиях и в населенных пунктах. Хорошие дневные школы и внешкольные учреждения положительно влияют на трудовую активность родителей, способствуют закрепляемости кадров и т. д. И наоборот, недостаток детских дошкольных учреждений, плохие школы порождают бытовую неустроенность семей, отрицательно отражаются на отношении родителей к работе и нередко служат одной из главных причин текучести кадров. Именно такая ситуация довольно часто возникает, например, в новых районах промышленного освоения Сибири.

Опосредованное воздействие системы образования на экономику» в общем, очевидно. Вместе с тем это явление еще не стало предметом изучения и требует комплексных междисциплинарных исследований.

Внутренняя экономическая эффективность образования также имеет различные проявления. Все они так или иначе связаны с экономией труда непосредственно в сфере обучения и воспитания. Од-

нако это обстоятельство еще слабо осознано практиками и учеными-педагогами. Понятие эффективности в педагогике используется чаще всего в самом общем, обыденном, а не в строго научном смысле слова. Вся традиционная дидактика развивалась до сих пор почти вне учета фактора времени. Среди экономистов существует мнение, что сфера просвещения не имеет прямого отношения к экономии рабочего времени, что она создает лишь возможности рационального использования свободного времени.

В действительности же именно в этой сфере реальная проблема экономии рабочего времени стоит особенно остро. Учителя — одна из немногих, если не единственная, больших социально-профессиональных групп, фактическое рабочее время которой неуклонно растет, намного превышая установленные законом нормы. Рабочее (учебное) время старшеклассников также достигает в среднем более 50 ч в неделю. При этом обостряется противоречие между стремительно растущим объемом актуальной научной и социально-политической информации, которую абсолютно необходимо усваивать современным школьникам, и традиционными методами обучения. В данной ситуации именно повышение эффективности (в строго научном смысле слова) оказывается ключевым вопросом развития системы образования. Закон экономии времени должен пронизывать весь учебно-воспитательный процесс.

Реализация этого требования может осуществляться многими путями. Во-первых, за счет совершенствования форм разделения кооперации и научной организации труда педагогов и учащихся; во-вторых, за счет применения методов интенсификации обучения. В этом плане особый интерес представляют системы обучения известных советских педагогов Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталова, С.Н. Лысенковой, М. П. Щетинина, В. К. Дьяченко и других; в-третьих, за счет создания и применения все более совершенных технических средств обучения, особенно автоматизированных обучающих систем.

Особое направление повышения эффективности образования связано с радикальным изменением материального стимулирования труда учителей, которое в экономическом отношении остается пока одним из самых неупорядоченных. § Эта неупорядоченность проявляется прежде всего в несоответствии уровня оплаты учительского труда и его социально-экономической значимости, степени сложности, напряженности и фактического объема. Кроме того, нет достаточно тесной связи уровня оплаты с качеством труда, трудоемкостью преподавания различных учебных предметов и некоторых видов педагогической работы (классное руководство, проверка тетрадей и др.). Практическое решение этих противоречий представляет весьма актуальную социально-экономическую и педагогическую проблему.

Внутренняя экономическая эффективность среднего образования будет расти только тогда, когда педагогические результаты бу-

дуг сопровождаться сокращением совокупности затрат учебного и педагогического (живого) труда. Вместе с тем ее повышение возможно и за счет экономии овеществленного труда путем рационализации школьной сети, улучшения использования материально-технической базы и т.п.

Сущность социальной эффективности образования заключается в максимальном использовании образования как фактора социального прогресса при минимуме издержек, всевозможных побочных негативных последствий. Имеется в виду не только сокращение экономических затрат для получения наиболее значительных учебно-воспитательных результатов, но и смягчение стресса при отрыве детей от родителей, усиливающегося с развитием общественно организованных форм воспитания и обучения, преодоление односторонности развития учащихся, уменьшение нравственных потерь, вызванных сегрегацией различных возрастных групп школьников и т. п.

Достижение «заказанных» обществом определенных социальных и экономических результатов составляет глубинный смысл функционирования всей системы образования в целом и всех ее элементов в отдельности. В отличие от прочих отраслей народного хозяйства результаты образования выражаются не в создании каких-либо средств улучшения жизни людей, а непосредственно в совершенствовании и развитии самого человека. В итоге организованного учебно-воспитательного процесса резко повышается и экономическая, и социальная отдача человека, его способность создавать новые материальные блага, средства жизни, строить новые отношения между людьми.

Сам учебно-воспитательный процесс, его механизмы и закономерности представляют относительно самостоятельную сферу общественной жизни, функционирование которой происходит по специфическим законам педагогической науки. Социально-экономические аспекты в нем представляют как бы высший этаж, где определяются стратегические цели образования, исходные ценности и методологические позиции. Однако в подавляющем большинстве случаев в повседневной практике они остаются как бы в тени.

Основное же содержание учебно-воспитательного процесса — это решение частных и конкретных задач: научить кого-либо читать, писать, извлекать квадратные корни, разбираться в географических картах, доказывать теоремы, пользоваться персональным компьютером, включаться в коллективную работу, исполнять при необходимости роль лидера, соблюдать правила поведения в школе и обществе и т. п. Вместе с тем решаются и нравственно-психологические задачи: у воспитуемых преодолеваются или ослабляются негативные установки, утверждаются и крепнут положительные, обогащаются и возвышаются потребности, развиваются умственные и физические способности. Достижения в этой области и есть педагогические результаты, которые вместе с издержками, за-

тратами времени и сил обучающих и обучающихся служат показателем педагогической эффективности деятельности отдельных учителей, учебно-воспитательных учреждений или эффективности используемых педагогических методов, тех или иных организационных форм, технических средств, целостных учебно-воспитательных систем.

Все педагогические процессы, цели и результаты имеют более или менее выраженные социальные и экономические стороны, которые можно в зависимости от практических задач либо принимать в расчет, либо абстрагироваться от них. Поскольку проводится установка на комплексный подход к познанию общественно организованных, институциональных процессов обучения и воспитания, постольку эффективность образования рассматривается в данном исследовании как социально-педагогическая проблема. Причем понятие «социальное» берется в широком смысле, как включающее в себя «экономическое». При рассмотрении различных вопросов эффективности системы образования могут становиться предметом преимущественного внимания аспекты либо экономические, либо социальные, либо педагогические. Такого рода выделения производятся для того, чтобы на следующем этапе глубже понять изучаемые явления в их единстве и целостности.

Каковы бы ни были финансовые и материально-технические возможности, методики и технические средства обучения, эффективность всех систем и подсистем образования в решающей мере зависит от эффективности труда конкретных педагогов, от их человеческих и профессиональных качеств. Общее среднее образование сегодня справедливо рассматривается как базовое, ибо именно оно реально служит той основой, на которой строится все многообразие современных профессий и специальностей. Поэтому именно проблеме труда учителей общеобразовательной школы мы уделяем особое внимание, посвятив ей специальное программно-целевое исследование |

Особый научный и практический интерес представляет количественная оценка экономической эффективности системы образования. Как фактически соотносятся и могут соотноситься затраты на эту систему с величиной прироста национального дохода, получаемой за счет повышения качества труда более образованных работников? Рассмотрим подробнее этот аспект прямой экономической эффективности образования.

Хотя методики подобных расчетов пока весьма несовершенны (условно корректны), тем не менее они, как считают специалисты, позволяют приблизительно верно оценивать общие тенденции и закономерные взаимосвязи различных компонентов современных производительных сил. Так, если в СССР в 1960 г. на 1 рубль расхо-

¹ См.: Борисова Л. Г., Колесников Л. Ф., Ткач М. Ф., Турченко В. Я. Стратегия образования: Исследовательский проект «Учитель». Новосибирск, 1990.

дов на образование и подготовку кадров было получено 3,72 рубля. в 1977 г, т- 4,95. то в 80-х гг. — уже более 5 рублей ¹.

Как известно, система образования, обуславливая рост производственной культуры и научно-технического потенциала страны, обеспечивала в период первых пятилеток от 20 до 30% вклада в национальный доход. В послевоенный период этот показатель поднялся до 40%. По оценкам Б. И. Исакова, в первой половине 80-х гг. вклад системы образования в темпы прироста сводных экономических показателей (чистого продукта, условно чистого продукта, национального дохода и т. д.) составил более 50%.

Знание стало главной силой в обеспечении стратегической выживаемости стран, народов, наций, социальных групп, семей и отдельных личностей. Сегодня, считает Б. И. Исаков, уже недостаточно говорить о научно-техническом прогрессе как основном факторе социально-экономического развития. Теперь уже образовательно-научно-технический прогресс становится главной действующей силой общественного прогресса ².

Тенденция повышения уровня образования как фактора экономического роста носит глобальный характер. Например, по расчетам Э. Денисона, среднегодовой прирост национального дохода в расчете на одного занятого составил в США за период 1948—1973 гг. 2,43%, причем на долю образования приходилось 0,52%. В период 1973—1976 гг. образование оставалось почти единственным из всех факторов экономического роста, положительное влияние которого не снизилось, а, наоборот, резко возросло (до 0,88%)³.

По некоторым оценкам, в США к середине 70-х гг. наметились тенденции падения отдачи высшего образования (4 года колледжа) с 11—14% в 50—60-е гг. до 7,5—9,5% в начале 70-х. Это связано с тем, что число выпускников вузов начало превышать спрос. Отдельные авторы (К. Дженкинс, С Дреш) выступили даже с полным отрицанием экономической роли образования.

Все это отражает тесную взаимосвязь образования с отраслями материального производства и общей экономической ситуацией» Вместе с тем научно-технический прогресс предъявил новые требования к качеству подготовки и структуре кадров.

¹ См.: Сидоров В. А. «Эффективность труда и качество подготовки // Экономика и организация промышленного производства. 1981. № 1. С. 150; Костянян С. Л. Экономика образования // Соц. индустрия. 1984. 22 февр.

² См.: Исаков Б. И. Статистический анализ социально-экономической эффективности образования: Проблемы статистики и эконометрического моделирования. М., 1985. С. 5.

³ См.: Denison E. Expiations of Declining Productivity growth *f/ Surv. of Current Business*. 1976. V. 59. P. 1—5.

Методики расчета экономической эффективности образования еще очень несовершенны. Однако получаемые результаты, несмотря на свою условность и приблизительность, в общем отражают объективный процесс возрастания экономической роли образования.

Некоторые ученые утверждают, что система образования может влиять на научно-технический прогресс только опосредованно — через изменения в социальной структуре и социальное развитие общества¹. Однако в США или Японии, как известно, каких-либо существенных сдвигов в социальной структуре и в социально-политической сфере за последние три десятилетия не произошло. Тем не менее влияние систем образования на научно-технический и экономический прогресс там значительно возросло².

Тот факт, что еще далеко не на всех производственных участках требуются кадры со средней образовательной подготовкой, вовсе не означает, как полагают некоторые социологи, избытка образования у рабочих. Более высокий образовательный уровень становится [основой повышения общей и производственной культуры, готовности к овладению новой техникой, к перемене труда. Результаты сравнительного анализа, проведенного социологами на различных предприятиях во многих регионах страны, показывают, что рабочие с полным средним образованием по сравнению с имеющими только восьмилетнюю школьную подготовку (при равных производственном стаже, разряде, сложности выполняемой работы и т. п.) трудятся в среднем на 15—30% производительнее, они более активны в рационализаторской деятельности, у них меньше нарушений трудовой и технологической дисциплины. При этом, безусловно, экономический эффект дают не документы о среднем образовании, а реальные знания, способность постоянно овладевать новыми знаниями, умело применять их на практике. Поэтому первостепенное значение приобретает качество образования.

Развитие рабочей силы, рост ее знаний, мастерства, физических и психических способностей сегодня представляет главный источник научно-технического прогресса. В этом отношении уровень образования работников наряду с техникой и технологией является одной из главных составляющих структуры современных производительных сил, а система образования — особой отраслью не только духовного, но и материального производства, обеспечивающей все другие отрасли народного хозяйства «развитой и специфической рабочей силой» (К. Маркс).

На современном этапе, когда в нашей стране осуществлен средний всеобщий, постоянно возрастают масштабы подготовки специалистов среднего и высшего звена. Существенно повысилось значение системы образования как фактора, изменяющего социальную структуру и социальный прогресс общества. Способность трудя-

¹ См.: *Филиппов Ф. Р.* Всеобщее среднее образование в СССР. М., 1976. С. 19.

² См.: *Громека В. Я.* США: научно-технический потенциал. М.» 1977; *Иванов Н. П.* Научно-техническая революция и проблемы структуры рабочей силы. М., 1978; Сфера услуг в США: новые явления и структурные сдвиги. М., 1985; *Хлынов В. И.* Рабочий класс Японии в условиях научно-технической революции. М., 1978; *Макмиллан Ч.* Японская промышленная система. С. 165—188.

щихся масс активно участвовать в управлении, в общественной жизни, распоряжаться средствами производства в огромной мере зависит от их образовательного и культурно-технического уровня. Безграмотный человек, указывал В. И. Ленин, стоит вне политики. В современных условиях для активного участия в общественно-политической жизни, по-видимому, становится необходимым как минимум среднее образование.

Научно-образовательный потенциал характеризуется не фактическим, а теоретическим максимально возможным выходом при данных объективных условиях. Например, использование не по назначению ученых и инженерно-технических работников непосредственно означает снижение экономической эффективности науки и образования, но не научно-образовательного потенциала общества. Величина последнего зависит не столько от числа людей, имеющих дипломы и аттестаты, сколько от фактического уровня знаний, способностей и умений, т. е. от качества научной и образовательной подготовки.

Признание исключительной значимости научно-образовательного потенциала как фактора экономического развития современных обществ не должно скрывать острых противоречий, нерешенных проблем. В условиях развернувшейся научно-технической революции его дальнейшее наращивание, а самое главное — использование в народном хозяйстве явно не соответствуют новым объективным требованиям. Эта ситуация носит глобальный, планетарный характер, но особую остроту она приобрела в нашей стране в последние десятилетия.

Следует отметить, что задачу соединения достижений научно-технической революции с преимуществами социалистической системы хозяйства решить пока не удалось. Капитализм сумел лучше нас «оседлать» НТР и гораздо оперативнее использовать свой научно-образовательный потенциал. Причины неудовлетворительного положения дел в этой сфере связаны с усилением технократических тенденций, игнорированием гуманистических аспектов, недооценкой человеческого фактора.

Глава II. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПРОГРЕССА И ОБРАЗОВАНИЯ

1. СУЩНОСТЬ ГУМАНИЗМА

Революционная перестройка общества немислима без соответствующей перестройки народного образования. Гуманизация и демократизация общества не может не сопровождаться демократизацией и гуманизацией школы. Однако понимание необходимости глубокой гуманизации жизни советского общества сочетается

с весьма неясным представлением о конкретном содержании этого понятия. В литературе сегодня огромный разбой мнений, интерпретаций и толкований термина «гуманизация». Такая ситуация не может способствовать решению конкретных проблем и практических задач. Поэтому, прежде чем приступить к исследованию проблем гуманизации образования, представляется необходимым рассмотреть понятие гуманизации, осуществить его содержательный и этимологический анализ, выявить генезис и связь с другими понятиями.

Гуманизм — одна из фундаментальнейших характеристик общественного бытия и сознания, суть которой состоит в отношении человека к другим людям как к высшей ценности. Он проявляется в альтруизме, стремлении сеять добро, в милосердии, сострадании, желании помогать окружающим. Определение гуманизма как «совокупности взглядов, выражающих достоинство и ценность человека, его право на свободное развитие, утверждающих человечность в отношениях между людьми»¹, отражает только одну — субъективную сторону.

Самое главное — практический гуманизм, т. е. обеспечение реальных, достойных человека материально-технических, экономических, политических и культурных условий его жизнедеятельности, общественных отношений. Поэтому гуманизм можно определить как совокупность объективных и субъективных отношений к каждому человеку как высшей самостоятельной ценности. Его реальное бытие — общественно полезная деятельность, свободный труд, сознательно отдаваемый на пользу другим людям. Работа по принуждению означает отрицание гуманизма безотносительно к полезности ее результатов. Гуманизм, конечно, не сводится только к труду, а выражается в любых проявлениях заботы одного человека о благе другого.

Антигуманистичным может быть не обязательно злой человек. Никак нельзя назвать гуманистичным человека, исполненного добрых чувств по отношению к окружающим, но живущего за их счет, или строителя, бездумно возводящего плотины, угрожающие благополучию природы и людей, руководителя предприятия, заботящегося о выполнении и перевыполнении планов производства никому не нужной, тем более вредной продукции, кооператора, пользующегося конъюнктурой рынка, чтобы взвинтить цены.

Отчуждение человека от высокого смысла своей деятельности приводит к возникновению примитивного, опасного типа людей, которые в любых условиях жаждут только одного: наибольших выгод для себя лично. В результате они как личности, говоря словами Ф. М. Достоевского, превращаются в «несуществующих людей». Распространение подобного типа в хозяйственной жизни привело

¹ Бессонов Б. Н. Гуманизм и технократизм как типы духовной ориентации // Философские науки. 1988. № 1. С. 26.

нас к производству ради производства, работающему на себя, а не на человека, к появлению дегуманизированной экономики.

Поскольку взаимопомощь и сотрудничество в достижении общих целей служат основой общественной жизни, условием развития индивидуальности каждого, постольку именно Гуманизм есть

свойство всего человеческого. Это не только не исключает, но и предполагает как диалектическую противоположность антигуманизм, означающий отношение одного человека к другому как к средству своей жизни, средству удовлетворения эгоистических целей и потребностей. Уже в силу того, что каждый человек зависит от деятельности других людей, его отношение к ним как к средству собственного бытия существует объективно, независимо от осознания этого факта.

Конечно, далеко не всегда подобные отношения уместно называть антигуманными, но важно зафиксировать в сознании диалектику категорий «цель — средство» при познании взаимосвязей личности и общества. Об альтруистическом или эгоистическом начале, о гуманизме или антигуманизме обществ, социальных групп, индивидуумов имеет смысл говорить лишь в свете преобладания тех или иных моральных и психологических установок, в свете проявления тех или иных тенденций поведения, образа жизни.

«Воззрение, приписывающее человечность высшей стороне нашей породы, уже этим самым признает существование и низшей, жестокой ее стороны. В человеческой душе, по-видимому, существуют два различных и враждебных друг другу течения, побуждающие одно — к разрушению и жестокости, другое — к кротости, единению и любви; истинная цивилизация представляет собой картину постепенного ослабления низшего начала и такого же постепенного развития и возрастания высшего»¹. И хотя автор приведенного рассуждения исходит из «вечных качеств души», а не из объективных исторических условий жизнедеятельности индивидов, тем не менее он прав, говоря о неизбежности в реальной жизни существования и взаимодействия противоположных нравственных начал. Он прав в том, что истинный социальный прогресс немислим без увеличения роли гуманного начала в обществе.

Преобладание альтруизма над эгоизмом и гуманизма над антигуманизмом было, по-видимому, условием выживания первобытных общин и прогресса личности. Тот, кто наиболее успешно добывал для всех пищу, помогал другим в работе и в быту, тот не только объективно утверждал человеческое общество и человечность, но и в большей мере развивался сам как личность, пользуясь наибольшим уважением и симпатиями соплеменников.

Было бы неверным представлять далекое прошлое как нравственную идиллию. История становления человечества наполнена драматической борьбой не только с природными стихиями, но и

¹ *Солта Г. С.* Гуманитарное учение или гуманитаризм. М., 1896. С. 6.

между людьми. Господство принципов сотрудничества и альтруизма не исключало соперничества и острых конфликтов внутри Общин, а гуманизм в отношении соплеменников мог сочетаться с крайним антигуманизмом по отношению к инородцам, которых можно было не только убивать, но и съедать без каких-либо угрызений совести. Отношение к другому человеку как к средству удовлетворения своих потребностей выступало здесь самым непосредственным образом, в своей первозданной и грубой форме.

Первобытный гуманизм во всех случаях был не только неосознанным, «естественным», выражающимся в рамках стихийно сложившихся моральных норм и образцов поведения, жестко продиктованных объективной логикой выживания, но и весьма ограниченным. Уже на заре человечества зарождаются основы общечеловеческой морали и универсального гуманизма, проявляющиеся, например, в обычаях гостеприимства, в стремлении к мирному сосуществованию и дружеским контактам с иноплеменниками из самых далеких общин. Гуманистическая сущность первобытных обществ складывалась из того, что каждый постоянно отдавал свой труд на общее благо, постоянная забота каждого о благополучии всех была господствующей нормой образа жизни, не было разделения на богатых и бедных, на господ и рабов и, значит, никто не мог жить за счет чужого труда.

Частная собственность, будучи по своей сущности не чем иным, как одной из форм присвоения чужого труда, несомненно, выражала усиление и развитие антигуманистической тенденции. Однако именно она, появившись на основе быстрого прогресса производительных сил, позволила отдельным людям приобрести относительную независимость от общины, выделиться из общей массы, позволить себе роскошь быть непохожими на других, развивать уникальную неповторимость личности, увеличивать разнообразие способностей и талантов в обществе. Самобытность, индивидуальность, инициативность личности в древней Элладе, например, уже не рассматривалась как преступление перед полисом, перед традициями и заветами предков. Эта раскованность, разрушение жестких традиционных норм поведения индивидуума были первым условием культурного переворота, «греческого чуда»¹.

Материальное благополучие свободных граждан полиса зависело не только от собственного богатства, но и от могущества государства, способного обеспечивать приток новых рабов и абсолютную их покорность воле своих владельцев. Поэтому система воспитания в Древней Греции культивировала не только гуманизм, но и жестокость. Платон, как отмечалось выше, считал, что педагоги главным образом должны воспитывать отважных воинов, граждан, полностью подчиняющих себя интересам государства. Он идеали-

зировав систему Спарты с ее суровыми наказаниями детей за малейшие нарушения дисциплины, поощрением юношей, участвовавших в кровавых криптиях — периодически проводимых государством карательных экспедициях против илотов — земледельцев, находившихся в полурабской зависимости.

При высоком умственном развитии и чуткости у греков было мало сердечности; человеческие чувства проявлялись у них порывами и не были постоянной чертой характера, мягкость нравов эллинов вытекала скорее из эстетических, нежели этических побуждений. «Они были добры с родными и друзьями, но у них недоставало великодушия по отношению к врагам и беззащитным рабам»¹

История рабовладения связана, бесспорно, с возрастанием жестокости, насилия над огромными массами людей, с падением нравов, особенно наглядно отразившимся в организации зрелищ, подобных гладиаторским боям, и в массовых, особо изощренных казнях (распятие стало широко применяемой мерой наказания). Несмотря на все это, продолжает развиваться и гуманистическое начало, которое питают те, кто посвящает себя литературе, искусству, науке, спорту. Играет свою роль и довольно широкое распространение образования. В Италии, например, почти все дети свободных граждан **в течение** пяти лет учились в школах². Культурный подъем страны касался свободного населения, имеющего в частной собственности огромную массу рабов, во много раз превосходившую его по численности. Частная собственность и выдвижение на первый план ценностей обладания, психологии «моего» как определяющего мотива поведения выражали одновременно тенденцию и нравственного прогресса, и примитивизации, и огрубления человеческих отношений.

По своему объективному содержанию частная собственность есть утверждение и разностороннее развитие личности собственника за счет использования сил, жизненной энергии несобственника, за счет односторонности и деградации его личности. В своем историческом движении частная собственность таким образом выражала диалектически противоречивое единство гуманизации и дегуманизации человеческих отношений в обществе. Рабовладельческий строй, резко увеличив производительные силы, а тем самым надежность обеспеченности средствами существования, позволил изжить каннибализм, доказал, что выгоднее не убивать пленных, а использовать их в качестве рабочей силы. Кроме того, если прежде в результате голода, вызванного стихиями, часто вымирал целые племена, то теперь была обеспечена гораздо более высокая степень устойчивости как целого общества, так и отдельных его индивидов. В условиях глубокой имущественной дифференциации люди, оказавшиеся без средств к существованию, могли теперь спа-

¹ Солта Г. С. Гуманитарное учение или гуманизм. С. 9—10.

² См.: Сергеев М. Е. Простые люди Древней Италии. М., 1964. С. 23—31.

саться от голода, идя во временное или постоянное услужение к богатым.

Поэтому появление строя, основанного на эксплуатации человека, означало, с одной стороны, резкое усиление антигуманизма, жестокости (использование войн как постоянного источника рабочей силы), с другой — прогресс общественной жизни. В период феодализма прямое присвоение труда раба господином было заменено присвоением, опосредованным через собственность феодала на землю, что означало утверждение более человеческих отношений между людьми.

Новым шагом в гуманизации общества был приход капитализма, отменившего любое прямое принуждение людей к труду и заменившего его рынком, продажей и куплей юридически свободных и формально равноправных людей. Нельзя также умалять и позитивную роль институтов буржуазной демократии, существенно ограничивающих произвол и диктат нанимателей.

А. Смит, отвечал Ф. Энгельс, был прав, когда объявлял торговлю гуманной, ибо абсолютно безнравственного ничего на свете нет. Кулачное право средневековья, открытый грабеж на дорогах стали несколько гуманнее, когда превратились в торговлю. В интересах торговца поддерживать хорошие отношения с покупателем, сохранять мирные отношения между государствами. В этом и состоит гуманность буржуазной системы торговли, которая тем не менее остается, в сущности, узаконенным обманом, способом злоупотребления нравственностью для безнравственных целей 1.

Взаимодействие противоположностей — гуманизма и антигуманизма, пронизывая всю историю становления и развития человечества, принимает самые различные формы, в которых регрессивное и прогрессивное оказываются порой в самых парадоксальных соотношениях. Тем не менее поступательная линия возвышения человечности неуклонно пробивает дорогу через все хаотичные переплетения случайных событий и огромное количество трагедий, потрясающих наше сознание. Эти объективные противоположные тенденции получили адекватное отражение в истории человеческого духа, в общественном сознании.

2. ГУМАНИЗМ РЕЛИГИОЗНЫЙ И АТЕИСТИЧЕСКИЙ

В условиях рабовладельческого строя зарождается в форме буддизма, индуизма, а позднее и христианства идеология универсального гуманизма, согласно которой любой человек представляет самостоятельную ценность, обусловленную имманентно присущим ему божественным началом. Одновременно в религиозном сознании утверждается и антигуманистическая тенденция, основанная на принципе избранности отдельных народов, социальных

групп и личностей, оправдания тотального использования **людей** в качестве средств и орудий достижения избранными своих эгоистических целей. В иудаизме, например, нажива, стяжательство, обман, презрение к человеку провозглашены высшей добродетелью, возведены в культ, против чего восстала возникшая внутри самой религии секта ессеев. Ессеи из нравственных соображений уничтожили рабство, были вегетарианцами, жили самоуправляемыми общинами, состоящими из крестьян и ремесленников *и*. Нельзя не видеть позитивного значения религиозного гуманизма как средства воспитания доброты, терпимости, стремления помогать другим людям, облегчать их страдания. Однако он не мог не быть ограниченным и консервативным, поскольку призывал к примирению эксплуатируемых с их реальным положением. Поэтому попытки философского обоснования необходимости гуманизма, опирающиеся на осмысление объективных условий человеческого бытия, имели прогрессивное значение. Возникновение философии как «мыслящего рассмотрения предметов» (Гегель) с самого начала ставило под сомнение основополагающие догмы мифологического и религиозного сознания, а следовательно, ударяло по эгоистическим интересам господствующей элиты и «святым» предрассудкам обыденного сознания толпы. Так, греческие философы, отмечал Гегель, враждовали с древней религией, уничтожая ее представления. За ниспровержение религии и государства философы подвергались изгнанию и умерщвлению. Протагор, провозгласивший человека мерой всех вещей и открыто подвергнувший сомнению существование богов, был вынужден спасаться бегством от обвинения в бесчестии, выдвинутого против него афинянами.

Философы неизбежно так или иначе ставили и решали вопрос о сущем и должном в отношениях между людьми, обращаясь к фундаментальным проблемам нравственности, апеллируя уже не столько к вере, сколько к рассудку. Они могли при этом более или менее последовательно придерживаться гуманистических или антигуманистических принципов. В античной философии, например, явственно просматривается культ человека, возведение в предмет поклонения красоты его тела, признание в человеке божественного начала. Однако во внимание там принимался лишь свободный человек, господин, рабовладелец, а другой — несвободный человек служил, подобно любому орудию, лишь простым продолжением тела и имущества его владельца.

Почти одновременно с религиозным (буддийским) обоснованием универсального гуманизма на Востоке стало распространяться его философское обоснование на Западе, в частности учение Пифагора, опирающееся на идею о переселении душ. Известное изречение Теренция <<Я человек, и ничто человеческое не должно быть мне чуждо>> - выражало общую тенденцию развития гуманного обра-

за мысли, которая получила отражение в произведениях Лукреция Кара, Цицерона, Вергилия. Сенека осуждал бессердечность рабовладельцев, ужасы Колизея и обжорство богачей.

В переломную эпоху поздней античности центр тяжести в вопросе «я и мир» все более переносился с «мира» на «я» — на проблемы внутреннего мира личности. В гностицизме, например, человек и общество рассматривались едиными по своей сути, но отделенными друг от друга миром. Путь к спасению провозглашался через знание, через познание собственной души

Т. Мор и Э. Роттердамский, обращаясь к разуму, провозглашали терпимость и сотрудничество. Т. Мор подходил к производству с позиции его последовательной гуманизации, считая, что надо стремиться не к изобилию материальных благ, а к духовному и физическому самосовершенствованию. Вопреки великому реформатору Лютеру, выдвинувшему взамен прежних догматов новые, не менее жестокие, Э. Роттердамский утверждал приоритет человеческого перед божественным, необходимость создания гармонического сообщества, приобщенного к гармонической этике и культуре, покончившего навсегда с войнами.

Французские материалисты Гольбах, Гельвеций, Дидро отчетливо связывали рационалистическую линию обоснования гуманизма с материализмом и с бескомпромиссным атеизмом. Они сделали крупный шаг вперед, развивая просветительские идеи «естественных прав» человека, как бы вытекающих из его биологической природы.

Попытку наиболее рационального обоснования гуманизма сделал, пожалуй, в своей «Этике» Б. Спиноза. Эту традицию продолжил и блестяще развил И. Кант. Критикуя концепцию «разумного эгоизма» французских просветителей, он показал, что если все делать, следуя зову благоразумия и себялюбия, то человек неизбежно запутывается в противоречиях сталкивающихся интересов, а поэтому высшей мудростью является нравственный разум. Считая невозможным его рациональное обоснование, И. Кант определяет основной принцип нравственного поведения — категорический императив: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству **и** в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели, и никогда не относился к нему только как к средству»². В этом, по сути дела, концентрированно выражается суть гуманизма вообще. Следуя этому принципу, полагал И. Кант, люди придут к ликвидации войн, к вечному миру на земле. Альтернативу такому подходу он видел лишь в вечном кладбищенском покое всего человечества.

Ниспровергая основанные на слепой вере или традиции нравственные императивы, творцы философских учений пытались созда-

¹ См.: Трофимова М. К.- Историко-философские вопросы гностицизма. М., 1979 С 22,

² Кант И. Соч. Т. 4. Ч. I. М., 1965. С. 270.

вать рациональные обоснования необходимости гуманизма. Одна-ко несмотря на известные достижения, эта задача в целом остается нерешенной и, по-видимому, не поддающейся окончательному решению.

Продолжая традицию последовательного атеистического гуманизма, Г. Хаутон показывает, что идея бога не служит больше нравственному совершенствованию человека. Моральный образец христианского божества, мстительного и жестокого, не соответствует, по его мнению, критериям добра и справедливости, какими они видятся современному человеку. Сущность гуманистической революции Г. Хаутон видит в победе гуманистических идей над религиозными.

Выдающийся гуманист нашего времени Тейяр де Шарден считал, что гуманистическая вера в мир необходимо предполагает опору на божественное. Отмечая отрицание этого постулата марксистским атеизмом, он, однако, был убежден, что вера в человека — это общее, что сближает марксиста и христианина, а «все, что является верой, растет, а все, что растет, неизбежно сходится»¹.

Самое примечательное, что идеи гуманизма сегодня все глубже и шире захватывают людей, выливаясь в деятельность различных формальных и неформальных объединений. В частности, известны так называемые альтернативные движения, которые, считая капиталистический путь тупиковым, ведущим к неразрешимым глобальным кризисам, духовной и физической деградации личности, а также учитывая негативный опыт социалистических стран, стремятся найти новый, альтернативный путь. Они выступают против «всеобщего материализма» (абсолютизация материальных потребностей), характерного для капитализма, призывают отказаться от эгоистического благополучия, от престижного потребления и все усилия направить на достижение равенства, содружества и товарищества.

Понятие «альтернативное» охватывает широкий спектр демократических движений — от «зеленых» и антивоенных до предприятий, основанных на коллективной собственности, равенстве и демократическом самоуправлении. В частности, в США в 70-е гг. альтернативные формы семьи охватили около 8% населения. Материалы социологических исследований показывают, что большинство населения в капиталистических странах уже не воспринимают индустриальные ценности как высшее благо, наблюдается усиление ориентации на гуманистические ценности. Во Франции, например, в 1974 г. сторонниками альтернативного типа ценностей были 35% опрошенных, в 1984 г. — 52%².

В 1969 г. в Аргентине была создана первая гуманистическая партия, а в начале 1989 г. во Флоренции был созван съезд предста-

¹ Цит. по: От Эразма Роттердамского до Бертрана Рассела. М., 1969. С. 213.

² См.: *Вдовиченко Л. Н.* Альтернативное движение в поисках альтернатив. М., 1988. С. 90.

вителей уже 35 гуманистических партий, желающих создать гуманистический интернационал. Основные заповеди программы этого движения: признание человека главной целью при любой форме организации общества, равенство всех людей (каждый волен принимать или отвергать существующий порядок, делать свободный политический выбор).

Примечательно, что гуманизм как особое, четко оформленное идейное течение сложился в эпоху Возрождения, когда христианская религия потеряла в значительной степени свое первородное

гуманистическое начало, а приоритетное значение приобрел аскетизм, провозглашавший ничтожность человеческой природы, презрение к «бренным благам» и плотским удовольствиям как высшую добродетель человека. Нетерпимость церкви к инакомыслию, зловещая слава инквизиции серьезно подорвали веру в догмы религии. Гуманизм же как идейное течение через искусство и философию вторгнулся не только в жизнь, но и в содержание самих религиозных мифов, очеловечивая их образы.

3. ГУМАНИЗМ И ГУМАНИТАРИЗМ

Новые художественные и философские идеи могли распространяться и утверждаться в общественном сознании лишь через просвещение и образование. Примечательно, что эпоха Возрождения совпадает с утверждением в Западной и Центральной Европе классно-урочной системы, возникшей в монастырских школах и получившей классическое оформление в трудах Яна Амоса Коменского. Новая система обучения позволила одному педагогу обучать в десятки раз больше учеников и давать достаточно высокие по тем временам знания. Значение классно-урочной системы люди начали вполне понимать лишь тогда, когда она уже практически исчерпала возможности своего прогрессивного развития и достигла гипертрофированных размеров, закрыв дорогу для педагогических экспериментов, внедрения новых, более прогрессивных форм организации учебно-воспитательного процесса.

Отметим, что именно в эпоху Возрождения образование начинает выполнять новую социальную роль как главный элемент в механизме наследования культуры. Отношение между образованием и обществом, считает Р. Кинг, более всего характеризуется третьим понятием — культура, которым обозначается качественная определенность общества, заметно отличающая его от других. Общество обеспечивает свое существование передачей культуры от поколения к поколению. Процесс передачи культуры есть именно то существенное, что обозначается, по мнению Р. Кинга, термином «образование»¹.

¹ См.: King R. Education. Longmans, green and Co, Ltd, 1969. P. 2.

Культура в самом широком смысле понимается как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством; в узком смысле служит для обозначения гуманного начала в творениях и делах людей, соответствуя рериховской интерпретации культуры как культа света и добра, противостоящего культу темноты, насилия и зла. С этих позиций все материальные и духовные творения можно рассматривать в терминах культуры и антикультуры. Под антикультурой понимается злое, жестокое начало, все, что оправдывает, прославляет и поддерживает культ грубой силы, жестокосердия, возвышения и расцвета одних людей за счет унижения и страдания других.

К сожалению, образование, будучи по своей сущности непосредственно обращенным к человеку, к культуре в ее высоком гуманистическом смысле, в XX в. стало все более отчуждаться от человека и фундаментальных общечеловеческих ценностей. Бурный рост научно-технического прогресса, непрерывный каскад открытий, изобретений, фантастически увеличивший знания людей, породил гипертрофированные представления об абсолютном приоритете естественнонаучных и технических достижений перед гуманитарными, логического познания перед эмоционально-чувственным, вещественного богатства перед духовным. Само образование стало рассматриваться с сугубо утилитарной точки зрения — в качестве средства приобретения знаний, навыков, умений, необходимых для освоения определенных технологий и техники, для выполнения узкопрофессиональных функций.

Среди значительной части молодежи и даже зрелой научно-технической интеллигенции считается хорошим тоном проявлять интерес только к тому, что нужно непосредственно для работы по выбранной специальности. И если, например, математик всерьез интересуется проблемами биологии, педагогики, философии и искусства, то многим кажется, что он разбрасывается. Ход рассуждений, исходящих из посылки, что именно широкий кругозор, общая культура позволили этому математику добиться блестящих достижений в своей области, просто исключался.

Снобистское отношение к гуманитарным знаниям как к чему-то второстепенному, практически бесполезному, легко приобретаемому нередко встречается даже среди крупных представителей естественнонаучного знания. Оно имеет под собой определенную основу: во-первых, максимальное сосредоточение на узкой предметной области — условие достижения в ней существенных результатов; во-вторых, естественное знание, используемое для увеличения материального богатства, рассматривается как бесспорно приоритетное по отношению к иным наукам и искусствам.

Авторитет истории, политэкономии, философии и прочих гуманитарных наук сегодня упал ввиду того, что в рамках этих дисциплин с помощью словесной эквилибристики можно доказывать все, что угодно. Следовательно, и образование можно разделить на по-

лезное, серьезное и на бесполезное, несерьезное (т. е. гуманитарное). Справедливости ради следует заметить, что сами гуманитарии поводов для таких интерпретаций дали более чем достаточно.

В литературе и в устном общении понятия гуманизма и гуманитаризма часто употребляются как синонимы или почти совпадающие по содержанию и объему понятия. В частности, под гуманитаризмом в *прошлое* веке подразумевалось «изучение и приложение к жизни человеческих начал сострадания, любви, кротости и всеобъемлющего доброжелательства», т. е. гуманитаризм был равнозначен человечности, понимаемой в самом широком значении. Причем Г. С. Солта связывал это понятие с требованием защиты всех живых существ, с отказом от убоя животных, охоты, рыбной ловли и с полным вегетарианством.

Гуманизм же у него трактуется довольно узко — как подъем в области науки и литературы лишь в эпоху Возрождения, причем не затронувший, по его мнению, нравственность. «Эпоха эта была грубая и жестокая, полная кровопролитных войн и разбоя, истязаний и преследований, жестокости к людям и животным, гнетущих лесных замков и диких увеселений. Около этого времени стала возникать торговля неграми; а теория Декарта о том, что животные будто бы лишены сознания, явилась предлогом для безжалостного обращения с ними»¹.

Учитывая современную практику словоупотребления, следует в соответствии с ней более четко развести понятия гуманитарного и гуманного. Даже в международных документах имеет место большая неопределенность при употреблении данных понятий. Понятие «гуманитарный» в последнее время стало предметом философских дискуссий, и на нем следует остановиться особо.

В одном из источников «гуманитарный» определяется как «имеющий отношение к сознанию человека и человеческому обществу»². Заметим, медицинские науки тоже имеют отношение к сознанию человека и человеческому обществу, хотя и под своим специфическим углом зрения. Более точно, по нашему мнению, определение гуманитарного как имеющего отношение к общественному бытию и сознанию³.

В общем, все указанные, как и большинство других источников, едины в том, (что гуманитарные науки — это общественные науки (история, политэкономия, филология и др.), в отличие от естественных и технических. Однако некоторые авторы пытаются так или иначе уточнить или сузить такое толкование. В частности, Г. А. Антипов утверждает, что «в гуманитарных науках понимание является компонентой познавательных процедур, а в естествознании нет. В естественных науках понимание не характеризует отношения

¹ Солта Г. С. Гуманитарное учение или гуманитаризм, С. 5.

² БСЭ. Т. 7. 3-е изд. М., 1972. С. 446.

³ См.: Советский энциклопедический словарь. М., 1984. С. 349.

субъекта и исследуемой реальности, оно выражает лишь отношение исследователя к продуцируемым в этих науках текстам»¹.

Между тем без «понимания» не может быть вообще никакого научного исследования и «познавательных процедур». Субъект может понимать не только «тексты» (формулы, описывающие определенные физические взаимосвязи, теоремы и т. п.), но и суть непосредственно наблюдаемых явлений. Например, чтобы «понять», что карандаш, кажущийся в стакане воды переломленным, на самом деле остается прямым, познающему субъекту совсем не обязательно выразить свое отношение к каким-либо «текстам».

Понимание в гуманитарной области имеет, несомненно, свои особенности, связанные преимущественно с познанием внутренней, субъективной стороны познаваемого. Не всегда однозначно могут быть поняты и интерпретированы высказывания, поступки людей, а также продукты гуманитарного творчества. Однако нельзя не видеть, что в естествознании, математике, технических науках проблема понимания не только существует, но иногда приобретает особую остроту, когда одни и те же факты интерпретируются прямо противоположным образом.

Считая понятие «гуманитарный» вполне приложимым к плоскости анализа процессов физического исследования, Г. А. Антипов полагает, что в применении к самому физическому исследованию оно теряет свой конструктивный смысл. Здесь автор, по-видимому, разделяет точку зрения М. М. Бахтина, усматривающего специфику гуманитарных наук именно в том, что они имеют дело не с самой действительностью, а только с текстами¹. Такое определение правомерно, когда речь идет о таких дисциплинах, как историография, искусствоведение, филология. Однако историка, политэконома, социолога интересуют прежде всего реальные исторические процессы. Хотя, бесспорно, тексты здесь играют более важную роль, чем, скажем, в физике, но это обстоятельство не следует преувеличивать: в противном случае сама социальная реальность как объект исследования исчезает, остаются лишь суждения о ней. Кроме того, тексты имеют не меньшее значение и в некоторых явно негуманитарных науках, например в математике.

Другие авторы видят специфику гуманитарных наук в том, что они в качестве своей основной ценности имеют сопереживание, диалог как особый способ отношения к объекту. При этом утверждается, «во-первых, невозможность отделить исследования от исследователя как субъекта познания. Во-вторых, диалог предполагает отношение к предмету исследования как к оппоненту, коллеге,

¹ Антипов Л. А. О культурно-познавательном статусе гуманитарных наук: Гуманитарные науки в контексте социалистической культуры. Новосибирск, ИГ

партнеру, т. е. как к субъекту»¹. Однако сопереживание с объектом исследования имеет для медиков, пожалуй, не меньшее значение, чем для гуманитариев.

Способность вживаться в объект исследования, безусловно, весьма ценное для гуманитария качество, но нельзя преувеличивать его значение.. Для историка, например, опасно произвольное навязывание своего образа мышления и видения проблем тем историческим деятелям, «диалог» с которыми он ведет.

Бесспорно, гуманитарные науки всегда так или иначе выражают самопознание человечества, но то же самое можно сказать и о негуманитарных науках, например медико-биологических, тоже описывающих поведение человека, результаты которых могут существенно влиять на последующее развитие изучаемых объектов. Специфика гуманитарного знания, очевидно, в том, что оно отражает, рефлексивует бытие и сознание на «социальном» уровне.

Размежевание понятий гуманитарного и гуманистического становится особенно очевидным, если учесть, что гуманитарные дисциплины могут быть наполнены антигуманистическим (например, расистским, шовинистическим) содержанием, пронизаны духом зла и жестокости. Поэтому гуманитаризация образования не всегда может означать его гуманизацию. Антигуманно, например, насильно заставлять учащихся под видом гуманитаризации изучать увеличивающиеся объемы материала по общественным наукам, каковым бы ни было их содержание.

Как же можно наиболее точно определить специфику гуманитарного? Во-первых, оно связано с определенным классом наук, называемых общественными. Во-вторых, объектом гуманитарного является изучение тех или иных сторон социальной жизни.

Таким образом, гуманитаризм есть направление мышления и деятельности, ориентированное на всемерное развитие, освоение и использование гуманитарного знания в качестве средства гуманизации жизни. Гуманизм же — это направление мышления и деятельности, ориентированное на благо всех людей как высшую ценность и высший смысл жизни при безусловном уважении свободы каждой личности. Оба эти понятия в современных условиях используются как противоположность технократизму, абсолютизирующему роль техники, материального производства, а также соответствующих наук и специалистов в социальном прогрессе и одновременно игнорирующему или умаляющему ценности духовной культуры и потребности развития личности.

Именно разрыв между нравственными началами и знаниями инженеров и ученых повлек осуществление целого ряда непродуманных, вредных и дорогостоящих проектов, поставивших нашу страну на грань экологической катастрофы, экономического кризиса,

¹ Митрофанов Б. С, Митрофанова С. С. Парадокс гуманитарной науки: Гуманитарные науки в контексте социалистической культуры. С. 94.

обострившихся национальных проблем и технологического отставания от многих стран мира. Разделение на физиков и лириков привело к надуманному примату науки над культурой, нанесло величайший ущерб целостности личности.

Было бы ошибкой не видеть органической связи технократизма с бюрократизмом, с общими деформациями социализма, сводить его причины к недостаткам гуманитарного образования специалистов, но и преуменьшать роль этого обстоятельства не следует. Повышение уровня общей культуры населения, гуманитарной подготовки всех работников поможет преодолеть узость, односторонность мышления, сформировать ценностные ориентации, наиболее верно отражающие истинно человеческие потребности. Поэтому гуманитаризация образования — важнейшее направление его гуманизации, а следовательно, и гуманизации нашего общества.

4. ГУМАНИТАРИЗМ ПРОТИВ ТЕХНОКРАТИЗМА

Довольно жесткое размежевание, существующее между естественными и гуманитарными науками, проявилось, в частности, в том, что вплоть до середины XX в. они развивались почти независимо друг от друга. Однако в условиях научно-технической революции возрастает объективная необходимость все более тесной их интеграции, соединения естествознания и наук о человеке. К сожалению, к осознанию такой необходимости научное сообщество приходит с большим запозданием.

Спор между физиками и лириками, развернувшийся в начале 60-х гг., не получил позитивного завершения, Физик, вставший у конвейера технического прогресса, выгоду своего места употребил на то, чтобы добиться своей победы. «Не прошло и двадцати лет, как симпатичный физик, напоминавший гусара, — пишет В. Распутин, — вырос в опасного и самовластного технократа, ловко лавирующего между долгом, целью, выгодой и моралью»

Проектирование, планирование, производство гигантских и сверхмощных, но практически ненужных машин, формально эффективных, а на деле чрезвычайно вредных химикатов, строительство имеющих катастрофические последствия крупнейших в мире плотин и мелиоративных сооружений, выбор ошибочных стратегий развития вычислительной техники, металлургии, домостроения и производства древесины являются следствием низкой общей культуры и технократического способа мышления специалистов, следствием образования, отвлеченного от истинно человеческих потребностей. Иначе говоря, все это практическое проявление технократизма, культивируемого в нашей средней и высшей школе. Борьба между сторонниками и противниками поворотов рек, строительства плотины в Финском заливе, новых ГЭС на Катунь, Нижней Тунгус-

¹ Правда. 1987. 11 марта.

ке и т. п. — это противостояние методологических подходов, вытекающих из различий технократического и гуманистического мировоззрения, не в последнюю очередь формируемых системой образования.

В образовании сталкиваются два подхода. Первый являет собой четко выраженную приверженность к традиционным учебным программам и педагогическим методам, культивирует требовательность, жесткую детерминацию учебного процесса со стороны преподавателя, отвергает практику выбора учащимися предметов по своему усмотрению. При этом предполагается, что учащиеся даже любят, когда их твердо направляют, так как в своем большинстве они не доросли до свободы и не знают, как ею пользоваться. Такой *подход нередко* именуется научным или академическим, но гораздо правильнее его именовать авторитарным и технократическим, поскольку обучение сводится к технологическому процессу, где ученик выступает в роли пассивного объекта воздействия со стороны учителя.

Противоположный подход, называемый гуманистическим, ориентируется на учащихся, предполагая наиболее полное развитие каждого из них за счет не только усвоения программного материала, но и познания каждым самого себя и общества, в котором он живет¹. Предусматривается как возможность выбора учебных предметов, так и всемерный учет интересов учащихся, их особенностей и склонностей, а самое главное — постоянное стимулирование активности, инициативы каждого ученика, его самовыражения как уникальной, представляющей абсолютную ценность личности. Ведущая роль педагога здесь выражается не в регламентации и жестком управлении учебным процессом, а в том, чтобы выводить ученика на уровень самоучения, когда педагог сможет занять позицию консультанта, советчика, проводника своих питомцев на многотрудном пути познания;

Процесс дегуманизации затронул все стороны нашей системы образования, проявившись в извлечении естественнонаучных и технических знаний из универсальной взаимосвязи наук о человеке и природе;

в недооценке субъективности учащегося, в превращении обучения в стандартизированный «индустриальный» процесс, в котором каждый подвергается одинаковой обработке одинаковыми методами по строго предписанной сверху программе;

в абсолютизации роли учащегося как объекта педагогического воздействия, а также в преуменьшении значения его собственной активности;

в формализации и отчужденности отношений между педагогами и их питомцами, в явном преобладании административно-команд-

¹ См.: Андерсон Д. С. Ценностные ориентации молодежи и планирование образования // Перспективы. Вопросы образования. 1988. № 1. С. 46—46.

ных методов над демократическими, игнорировании волеизъявления педагогических и ученических коллективов; в распространении среди учащихся недоброжелательного соперничества, появлении враждующих между собой неформальных группировок, физического и морального подавления слабых учеников сильными; в бюрократической регламентации всей педагогической деятельности, в подмене живой работы бумажной отчетностью, в формализме контроля и критериев оценок работы; и самое главное — в искусственном отчуждении учащихся от коллективной производительной деятельности, предполагающей постоянное проявление практической заботы об общем благе и как следствие вынужденное пребывание полных сил молодых людей на положении иждивенцев и потребителей чужого труда. Лишение подрастающего поколения его главной привилегии — возможности разделять со взрослыми права хозяев страны и ответственность за ее судьбы — вот наиболее глубокое и трагичное по своим последствиям проявление дегуманизации учебно-воспитательного процесса.

Реальный гуманизм связан с таким объективным положением, когда каждый трудится для блага других людей, когда никто не лишен средств производства, когда реальная власть в обществе принадлежит тем, кто трудится, исключается возможность жить за счет чужого труда, обеспечивается защищенность достоинства каждого человека и на этой основе утверждается всеобщая практическая забота друг о друге и об обществе в целом как залог и важнейшее условие счастья каждого члена общества. Все эти принципы получают практическое воплощение в условиях подлинно социалистического общества.

В связи с тем что в последние годы раскрылось множество трагических страниц нашей истории, заставивших переоценить достижения и издержки на пути строительства социалистического общества, нередко стала ставиться под сомнение совместимость идей социализма и гуманизма. Негативные явления в нашей жизни стали истолковываться как доказательства антидемократической и тоталитарной сущности социалистического строя. Парадоксальность сложившейся ситуации, пишет С. Ф. Одуев, в том, что гуманистический потенциал социализма реализован «далеко не в максимальной степени, а его гуманистические идеалы выражались в благих намерениях»¹,

Думается, о «максимальной степени» говорить вообще не имеет смысла, поскольку вряд ли кто-либо сможет достаточно четко сказать, что вкладывается в это определение. Парадоксальность же ситуации состоит в том, что самый гуманистичный по своей сущности строй в период своего становления продемонстрировал миру не

¹ Одуев С. Ф. Социализм, гуманизм, демократия // Философские науки. 1988. № 6. С. 18.

только высочайшие образцы массового гуманизма, но и акты антигуманизма, которые по своим масштабам, жестокости и бессмысленности превзошли все, что видели до сих пор жители Земли. «Мертвый дом» Ф. М. Достоевского выглядит по сравнению со сталинскими лагерями смерти чуть ли не санаторием, а реальные бесы— Троцкий и Зиновьев, Сталин и Берия, Мао Цзэдун и Пол Пот по своей дьявольски изощренной жестокости оказались страшнее самых мрачных образов, нарисованных гениальным автором «Бесов». «Легион бесов, — писал С. Н. Булгаков, — вошел в гигантское тело России и сотрясает его в конвульсиях, мучит и калечит»

Вот почему никакие самые мудрые и логически безупречные теоретические трактаты не убедят сегодня мировую общественность в гуманности социализма до тех пор, пока практический, реальный гуманизм самой жизни страны социализма не окажется во всех отношениях выше, чем в любом, основанном на частной собственности обществе. Однако можно ли считать, как утверждают некоторые идеологи, что практика, по крайней мере до настоящего времени, опровергала, а не подтверждала теорию научного коммунизма?

Классики марксизма-ленинизма, конечно, не могли предвидеть всех гигантских трагедий, развернувшихся под флагом практической реализации их идей. Однако принципиальную возможность подобного хода истории они не только предвидели, но и прямо указывали, что следует предпринять для его предотвращения. В частности, говоря о возможности превращения «слуг народа» в поработителей народа, В. И. Ленин в качестве абсолютно необходимых мер называл выборность и сменяемость всех должностных лиц, •сведение их оплаты к среднему рабочему уровню, выполнение государственных обязанностей, функций контроля и надзора в управлении обществом всеми трудящимися². Однако вся троцкистско-сталинская, а затем и брежневская практика государственного правления была прямо противоположной этим принципам.

Глубокое развращение должностных лиц в системе партийной и государственной власти сверху донизу, во всех политических и профессиональных организациях, превращение их в бюрократов, •оторванных от людей, стоящих над ними, действующих вопреки коренным интересам трудящихся, было прямым следствием грубейших отступлений от теории научного коммунизма. Точно так же как главной причиной роста многих негативных явлений среди молодежи является запрещение детского труда—реакционная, с точки зрения марксизма, мера. В то время как классики марксизма подчеркивали необходимость строжайшей охраны и оплаты труда

¹ Пит по: Любомудров М. Н. Извлечем ли мы уроки? // Наш современник. 1999. Мг 2. С. 170.

² См.: Ленин В. И. Поли. собр. соч. Т. 33. С. 109.

подрастающих поколений, тесного соединения его с обучением, в ряде регионов страны школьники и студенты использовались в качестве бесплатной рабочей силы в крайне неблагоприятных для здоровья условиях, с длительным отрывом от учебы, что приносило вред качеству образования и развитию личности.

Как видим, не только теория не использовалась для определения правильного пути развития общества, но и практические действия были прямо противоположны ее положениям. Поэтому сегодня речь следует вести о переосмыслении ее основных положений с учетом новых условий. Не будет преувеличением сказать, что на первый план выходит реализация гуманистического потенциала в производственной, политической, культурной и бытовой сферах жизни.

Применительно к системе образования это означает отказ от традиционно потребительского отношения к школе, отторгнутой от созидательного труда, создание нового типа трудовой школы, основанной на раннем соединении производительного труда с обучением, на интеграции образования с общественным производством и со всей общественно-политической жизнью страны. Эти хорошо известные, но фактически игнорируемые положения чаще всего рассматривались лишь с чисто утилитарной стороны — в связи с проблемами подготовки кадров и массовой рабочей силы для трудодефицитных отраслей народного хозяйства.

В истории советской школы уже накопилось достаточно негативных примеров, которые указывают нгм, как покончить с крайне неэффективным и весьма дорогостоящим методом проб и ошибок, руководствоваться научной теорией с учетом передового опыта. Только поставив всех воспитанников в достойное положение самостоятельного, своим трудом живущего человека, практически заботящегося о благе своей страны, можно осуществить гуманистические отношения внутри школы и отношения школы с обществом. Только на этой основе школьная демократия, за которую так горячо ратуют прогрессивные педагоги, не будет бутафорской и «мероприятийной», зависящей от благорасположения и умелости руководителя.

5. МАТЕРИАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Научно-техническая революция производит переворот в материально-технической базе всех без исключения отраслей ^народного хозяйства, в том числе и в области образования. Главная задача сегодня не в создании собственной школьной или вузовской базы производственного обучения, а в широком выходе десятков миллионов учащихся на уже имеющуюся реальную, но плохо используемую базу промышленных и сельскохозяйственных предприятий.

При правильной постановке такой выход может означать не только освоение, но и глубокое преобразование этой базы в техническом и организационном отношении. Вместе с тем это и ответ на вопрос, каким образом создать миллионы рабочих мест, необходимых для организации производительного труда школьников и студентов. Хотя, конечно, нужны и специальные производства. Но это должны быть не обычные школьные мастерские, пополненные новым оборудованием, а современные школьные предприятия, намного опережающие по своему техническому уровню и гуманизации производства все лучшее в стране. В частности, именно здесь нужно искать пути преодоления катастрофического отставания в компьютеризации. По-видимому, имеет смысл повторить на новом витке и в широком масштабе опыт макаренковского завода «ФЭД». Продукцией таких заводов могут стать самые совершенные компьютеры и программное обеспечение, создаваемое самими школьниками под руководством квалифицированных мастеров, инженеров и ученых.

Условия жизнедеятельности подрастающего поколения должны в идеале отвечать высочайшим требованиям эстетики и культуры. Передовые педагоги не ждут, когда эти условия будут созданы, а сами с помощью учащихся и родителей преобразовывают учебные и производственные помещения, а вместе с тем и внутренний мир воспитанников. Прекрасным образцом в этом отношении являются Яснозоренская и Зыбковская школы М. П. Щетинина (к сожалению буквально разоренные чиновниками от образования).

Высокие цели служат могучим стимулом интенсивного развития личности. Поэтому перспектива создания школьных предприятий мирового уровня может окрылить педагогические и детские коллективы. Во-первых, систематически участвуя в общественном производстве, дети и подростки получают возможность зарабатывать и тем самым избавляться от роли просителей денег, необходимых им для удовлетворения своих, с каждым годом растущих потребностей; во-вторых, образовательные учреждения получают средства для своего развития; в-третьих, объявлявшаяся до сих пор не существующей у нас проблема отцов и детей становится | разрешимой; разрыв, отчуждение между поколениями можно будет преодолеть только тогда, когда станет совместным их участие в работе на благо общества; в-четвертых, в условиях резко усиливающейся имущественной дифференциации самостоятельный заработок учащихся позволит разрядить социальную и психологическую напряженность, возникающую из-за больших различий в уровне материального положения их родителей.

Уже в средней школе образуются неформальные группы, устойчивые компании учащихся по признаку социального статуса их родителей. Дети из плохо обеспеченных семей, «непрестижных» родителей, стремясь выйти из униженного положения и не имея возможности зарабатывать деньги честным путем, довольно часто на-

чинают заниматься спекулятивными махинациями, что, кстати, уже не встречает осуждения в среде сверстников, а рассматривается как вполне достойный «бизнес».

Возникновение и распространение в последние годы организованной преступности среди несовершеннолетних в значительной мере есть реакция на возросшую социальную несправедливость, стремление компенсировать свою ущемленность. Участие в рэкрете, например, представляется им не только доходным, но даже вполне благородным и справедливым делом. Бесспорно, проблемы школьной жизни, социальные проблемы образования в особенности, зависят от положения в обществе. Однако ошибочно рассматривать систему образования лишь как пассивно отражающую нечто, происходящее вне ее. Она может как усугублять негативные тенденции в обществе, так и активно противодействовать им.

Наше будущее во многом определяется тем, что сегодня происходит в школе, становится ли подрастающее поколение той силой, которая преодолет барьеры, традиционно отгораживающие школу от общества, станет ли оно разрушительной или созидательной силой, сеющей зло и недоверие или добро и сотрудничество. Практическое решение этой проблемы зависит от того, будет ли новое поколение иждивенцем и потребителем или производителем и вдохновенным творцом. Вот в чем гуманистический смысл идеи соединения производительного труда с обучением — могущественной силы, способной к созиданию нового общества.

Бесспорно, проблема гуманизации общества и школы далеко не исчерпывается превращением информационно-словесного способа образования в производительный, творчески созидательный. Важнейшим направлением этого процесса является гуманизация содержания образования. Она состоит, во-первых, в возрастании роли дисциплин, формирующих духовную культуру личности, в понимании непреходящей ценности национальной культуры любого, большого или малого, народа; во-вторых, в обогащении естественнонаучных и технических дисциплин экологически и социально значимыми аспектами.

Компьютеризация общества и образования по своему прогрессивному значению и социальным последствиям сравнима, пожалуй, лишь с изобретением письменности и книгопечатания. Важно видеть, что перспективы компьютеризованного общества связаны не только с увеличением возможностей универсального развития личности, но и с их ограничением, поскольку монопольное обладание реальной информацией в сочетании с низкой компьютерной грамотностью населения становится основой усиления административно-командной системы. Поэтому техническая революция в области образования должна быть неразрывно связана с ее демократизацией.

Создание качественно новой материально-технической базы учебно-воспитательного процесса неизбежно ставит на повестку дня

новые и педагогические, и социальные проблемы. Как считает проф. Х. Несиносоно, в связи с перспективами компьютеризации весь процесс обучения должен быть пересмотрен в свете двух требований: применения в нем достижений информатики и преодоления негативного воздействия информационной технологии на человека. При создании системы образования, действительно способной подготовить общество к будущему веку информации, необходимо, пишет он, предусмотреть компенсацию негативных сторон информационной эры путем гуманизации педагогической среды.

Следует учитывать и перспективы использования новых технических возможностей в целях развития гармонической личности: информатика может привести, как подчеркивают некоторые исследователи, к созданию коммуникативного общества, в котором культурное наследие станет не барьером, разделяющим людей, а одним из важнейших условий строительства многообразного гуманизированного взаимосвязанного мира |

Одна из важнейших сторон гуманизации образования состоит в том, что школа должна не только помогать освоению учащимися определенного объема знаний, навыков и умений (что само по себе важно и должно быть неотъемлемым элементом любого общества), но и приобщать учащихся к культуре во всем ее богатстве и многообразии. Между тем проблема национального характера школ, занявшая одно из главных мест в дискуссиях на Всесоюзном съезде работников народного образования (декабрь 1988 г.), касалась только нерусских школ, в то время как проблема национального характера русской школы является сегодня, пожалуй, наиболее острой, поскольку именно она подвергалась в последние годы сильному натиску денационализированной массовой культуры. Следовательно, возрождение советской школы как национальной, отражающей и развивающей культурное богатство других народов, воспитывающей интернациональное братство людей, представляется политически важным, имеющим первостепенное значение для общего процесса гуманизации школы, системы образования и общества в целом.

С этих позиций следует подойти к проблеме перестройки филологической подготовки педагогов и учащихся. Освоение родного и иностранных языков неотделимо от коммуникативной культуры человечества, от его духовного и интеллектуального развития. Поэтому традиционную постановку преподавания, связывающую вклад языка в развитие личности с передачей какой-либо информации или знаний, касающихся лингвистических структур, следует признать односторонней². Очевидно, центр тяжести здесь необходимо перенести на коммуникативную функцию языка, рассматривая его как средство гуманизации образования.

¹ См.: *Саригго /?*. НегтепепНк с!ег РасЪЫогтаНоп. Рге1Ъиг&; МипсЪеп, 1986.

² См.: *Нойнер Г.* К концепции общего среднего образования: Учебные предметы // *Перспективы. Вопросы образования.* 1988. № 4. С. 6.

Одним из направлений гуманизации образования является коренное обновление его форм и методов. Традиционные решения связаны, как известно, с разделением объекта и субъекта учебно-воспитательного процесса, с его жесткой регламентацией в пространстве и времени. Классно-урочная форма, будучи в свое время великим достижением педагогического разума, сегодня превратилась в тормоз дальнейшего развития, заставляя, если пользоваться морской терминологией, скорость эскадры (класса) определять скоростью самого тихоходного корабля (наиболее отстающего ученика).

Кроме того, нередко гибнет громадный воспитательный потенциал самих учащихся, в то время как его всемерное развитие крайне важно как с точки зрения решения непосредственных задач повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, так и

еще больше с точки зрения перспективы, когда сегодняшние дети станут взрослыми работниками, руководителями коллективов и организаторами, родителями и воспитателями своих детей и внуков. Молодые люди оказываются часто плохими родителями (особенно выросшие в малодетных семьях) именно потому, что в детстве полностью были лишены какой-либо заботы о младших.

Преодоление дегуманизации содержания и форм образования неразрывно связано с преобразованием личности каждого педагога и каждого ученика. Более того, субъективное, личное сегодня выступает все более в роли определяющего условия и фактора создания новых объективных обстоятельств, как это на первый взгляд не противоречит устоявшемуся в нашей литературе представлению о человеке как продукте обстоятельств. Обновление и гуманизация в сфере образования неизбежно начинаются с перелома в сознании педагога, с осмысленного изменения традиционной позиции ментора.

Все большее признание и все больше последователей получает педагогика сотрудничества. Истинное уважение и чувство товарищества, наполненное глубоко человеческим содержанием, развиваются и укрепляются только в результате реальной взаимопомощи в процессе совместного труда, когда каждый развивается и самоутверждается как личность на основе совместного творчества.

Глава III. СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Для оценки эффективности системы образования необходимо прежде всего четко определить стратегическую цель ее функционирования, чтобы затем соизмерять с ней реальные достижения. Как известно, у нас таковой является обеспечение всестороннего и гармо-

ничного развития личности. Эта цель совпадает со стратегической целью общества, что определяет особое положение системы образования среди всех других сфер и отраслей народного хозяйства.

В конечном счете оценки социальной, экономической и педагогической эффективности любого социального института, любой подсистемы зависят от того, в какой мере результаты их функционирования могут быть полезны для достижения высшей цели — всестороннего развития личности каждого члена нашего общества.

Однако это центральное понятие обществоведения остается пока слабо разработанным. Без глубокого же философского анализа невозможно перейти на уровень его эмпирической интерпретации» необходимой для прикладных социологических, педагогических и любых гуманитарных исследований.

В научной литературе имеет место увлечение абстрактными схемами, структурами, моделями, оторванными от реальных процессов и противоречий развития личности под воздействием социально-экономических условий, общественной деятельности и воспитания. Вне этой питательной почвы, а тем более без тесной связи с практикой воспитательной и идеологической работы дальнейшее исследование проблем становления и развития личности может превратиться в умозрительные схоластические споры по поводу еще одного определения личности. Теоретическая неясность, нечеткость основных понятий, с одной стороны, дает повод для произвольных интерпретаций результатов, с другой — ставит под сомнение реалистичность провозглашаемых целей.

Как известно, К. Маркс всесторонне развитым индивидуумом считал такого, «для которого различные общественные функции суть сменяющие друг друга способы жизнедеятельности»¹. Иначе говоря, это люди, которые могут свободно ориентироваться в системе производства, быстро осваивать новое, совмещать профессии, переходить от одного вида труда к другому в зависимости от потребностей общества или от собственных склонностей. В. И. Ленин также полагал, что необходимо постепенно переходить к уничтожению разделения труда между людьми, к воспитанию, обучению и подготовке «всесторонне развитых и всесторонне подготовленных людей, людей, которые умеют все делать. К этому коммунизм идет, должен идти и придет, но только через долгий ряд лет»².

Всесторонне развитый человек утверждает себя в предметном мире посредством не только производственной, но и социальной деятельности, не только в мышлении, но и всеми чувствами. Богатый и всесторонний, глубокий во всех своих чувствах и восприятиях человек нуждается «во всей полноте человеческих проявлений жизни» (К Маркс). Под «богатством» человека К. Маркс понимал абсолютное выявление и развитие его творческих дарований.

¹ Маркс /О, Энгельс Ф. Соч. Т. 23. С. 499.

² Ленин В. И. Поли. собр. соч. Т. 41. С. 33.

Всесторонность духовного мира человека — это не только его информированность, разносторонность чувств и способностей. Первостепенное значение здесь имеет доминирующая направленность сознания на достижение высоких общественных идеалов. Формирование этих идеалов (если речь идет не об отдельных индивидах, а обо всех) возможно лишь в процессе социально-преобразовательной деятельности, совершаемой в объективно гуманистических и демократических формах.

Сейчас распространилось мнение, что пока реалистично ставить задачу только разностороннего (многостороннего) развития личности, а всестороннего — лишь в далекой перспективе. Оно основано на представлении о некоем идеале человека, приближающегося к абсолютному совершенству, до которого современным людям крайне далеко. Понятие всесторонности, однако, не означает абсолютной универсальности или особо высокого уровня развития всех способностей личности. Главное здесь не искаленный общественным разделением труда индивид, а испытывающий потребность и способный творчески действовать во всех сферах жизнедеятельности общества.

Согласно современным научным представлениям, человек первобытного общества занимался физическим и умственным трудом, был одновременно производителем и потребителем, исполнителем и распорядителем в производственной и социальной жизнедеятельности. Каждый ребенок проходил универсальную школу жизни, причем учеба и труд, подготовка к жизни и сама жизнь составляли неразрывное единство. Ограниченность и односторонность первобытного человека в рамках социальных условий той эпохи были случайностью. В классовом же обществе, основанном на глубоком социальном разделении труда, это становится необходимостью, а всесторонность развития, наоборот, чрезвычайно редкой случайностью. Привилегированные классы и группы всегда стремились обеспечить себе разносторонность развития. Именно они, свободные от производительного труда, занимались гимнастикой, военными упражнениями, получали общее образование, наслаждались произведениями искусства, музыкой, поэзией. Однако и при этом развитие личности неизбежно оказывалось классово ограниченным. Чаще всего аристократия выступала лишь как потребитель духовной продукции, создаваемой представителями низших слоев и классов, и очень редко — как ее творец. Но самое главное — она исключала себя из решающей и определяющей жизнедеятельности, считая физический труд занятием, не достойным свободного и богатого человека. Так формируется социально ограниченный человек, который, как отмечает К. Маркс, пользуясь привилегиями этих классов, вынужден страдать от их предрассудков. Даже афинская демократия в эпоху своего расцвета могла обеспечивать значительной части своих граждан разностороннее, но отнюдь не всестороннее развитие.

Общественное разделение труда и основанное на нем классовое расслоение ведут к тому, что различные социальные качества человека становятся достоянием различных социальных групп. Для достижения всесторонности развития личности необходимо воссоединение основных социальных функций человека — производителя

и потребителя, распорядителя и исполнителя, работника физического и умственного труда, преодоление материальных преград на пути создания наиболее благоприятных условий для жизни человека.

Старое разделение труда было подорвано крупным машинным производством уже к середине XIX в. Современная научно-техническая революция все более превращает широкую образованность, профессиональную мобильность, а в конечном счете всесторонность

работников в категорический императив. Это проявляется, в частности, в том, что во всех наиболее развитых в промышленном отношении странах традиционная узкопрофессиональная подготовка рабочих оказывается уже малоэффективной, и достаточно высокий уровень общего образования (не ниже среднего) становится необходимой предпосылкой получения большинства рабочих специальностей.

Здесь следует обратить внимание на некоторые методологические моменты. Во-первых, понятие «всесторонне развитая личность» не следует трактовать как раз и навсегда созданный идеал. Его конкретное содержание в разные эпохи, на разных этапах жизни общества может существенно меняться, он имеет исторический характер. Во-вторых, всесторонне развитая личность — это прежде всего постоянно совершенствующийся человек, который находится в абсолютном движении становления. В этом понятии главное не конечная цель, а направление и масштаб развития. В-третьих, намечая стратегические цели, следует ориентироваться не столько на наличные, сколько на будущие ресурсы и возможности. В-четвертых, необходимо учитывать, что система образования, основная цель которой состоит в производстве не вещей и услуг, а самого человека, имеет гораздо больше возможностей оказывать влияние на процесс совершенствования личности, особенно на стадии ее становления.

Реализация же этой возможности зависит в огромной мере от активной жизненной позиции личности, а позиция, в свою очередь, зависит от системы воспитания, особенно в младенчестве и раннем детстве, а затем школьном возрасте. В связи с этим необходимо постоянно учитывать диалектику объективного и субъективного в становлении личности, формировать в человеке активное стремление к непрерывному самосовершенствованию.

Все сказанное выше оставляет пока открытым вопрос о возможных путях и средствах формирования всесторонне развитой личности, практического управления этим процессом. К. Маркс лишь

вложил методологические основы его решения: раннее соединение производительного труда с обучением и гимнастикой есть не только одно из средств для увеличения общественного производства, но и «единственное средство для производства всесторонне развитых людей». Следовательно, именно раннее включение всего подрастающего поколения в производительный труд — условие достижения успеха в реализации стратегической цели образования (и вместе с тем главной цели нашего общества).

Эти элементарные истины можно было бы не повторять, если бы некоторые наши ученые не выступали с утверждениями, что фундаментальное положение Маркса и Энгельса о необходимости раннего включения детей в производительный труд имеет переходящее значение и справедливо лишь по отношению к капиталистическим условиям. Реализация же его у нас будто даст повод «поднять шумиху о том, что в СССР якобы заставляют детей работать на промышленных предприятиях с 9-летнего возраста»¹. Однако К. Маркс, выступая против капиталистической эксплуатации детей, за обеспечение вполне гигиенических условий и строгой государственной охраны детства, подчеркивал: «При разумном общественном строе *каждый ребенок* с 9-летнего возраста должен стать производительным работником так же, как и каждый трудоспособный взрослый человек, должен подчиняться общему закону природы, а именно: чтобы есть, он должен работать, и работать не только головой, но и руками»². «Разумным» же для него было общество, стоящее «выше дробления интересов», общество реального гуманизма.

Мягко говоря, неточные прочтения классиков марксизма-ленинизма, к сожалению, не редкость: пишут даже, что В. И. Ленин поддерживал идею соединения обучения с производительным трудом лишь до революции, что он «был в принципе против внедрения в условиях социализма производительного труда в школу для детей до 17 лет»³. Смысл таких прочтений сводится к тому, чтобы оправдать подмену соединения производительного труда с обучением — учением без производительного труда, которое на практике имеет сегодня место в большинстве школ. С. Гагарин, например, прямо рекомендует прежде всего «принять меры к тому, чтобы основой трудового воспитания была учеба»⁴. В данном случае он выражает точку зрения, к сожалению пока преобладающую в сознании ученых, журналистов и педагогов-практиков.

¹ Гагарин С. Трудовое или профессиональное взросление? // Народное образование. 1981. № 8.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 16. С. 197.

³ Проблемы научного управления социальными процессами. Хабаровск, 1971. С. 167.

⁴ Гагарин С. Трудовое или профессиональное взросление? С. 75.

2. ПРОБЛЕМА ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОГО ТРУДА В ИСТОРИИ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

В системе воспитания возникла парадоксальная ситуация, суть которой — глубокое расхождение между исходными методологическими принципами и конкретными методами и мерами управления, предопределяющими ход массовой педагогической практики. Распространилось понимание воспитания как подготовки к жизни и труду, которое в действительности приводит к оторванности школы от жизни, и прежде всего от материального производства. Такой подход имеет свои глубокие исторические основания, связанные с противопоставлением труда физического труду умственному. Сегодня никто учебу не приравнивает к безделью, говорят даже о тяжком учебном труде, тем не менее разделение производительного труда и учения существует поныне, вполне соответствуя такому положению дел, когда школа фактически отделена от производства, а способ образования является словесно-книжным. Обучение же, исходя из той же логики, оказывается в данной системе воспитывающим. Развернутая критика концепции воспитывающего обучения уже была на страницах нашей печати, поэтому представляется целесообразным остановиться лишь на общих философско-методологических основах данного направления.

Концепция воспитывающего обучения, несмотря на критику, занимает пока господствующее положение не только в теории, но и в практике народного образования, так как позволяет решать определенный круг традиционных педагогических задач. Разрабатываются методики повышения качества усвоения, запоминания, понимания определенного круга сведений, оптимизации объемов знаний, особенно знаний исторического и общественно-политического характера, ибо они, по логике воспитывающего обучения, являются основным средством воспитания молодых людей с общественно ориентированными взглядами, системой ценностей, моральными и эстетическими нормами. В данном случае обучение рассматривается как ведущая, наиболее значимая сторона процесса образования. На это обращал внимание А. С. Макаренко: «Разумеется, всякая работа в классе есть всегда работа воспитательная, но сводить воспитательную работу к образованию я считаю невозможным»¹. Он понимал, что методика воспитательной работы имеет свою логику, сравнительно независимую от логики обучения.

Концепция воспитывающего обучения предполагает передачу и усвоение информации. В ее рамках формирование тех или иных качеств личности предопределяется соответствующим содержанием и объемом информации, усвоенной в результате обучения, а также прочностью запоминания полученных сведений. Воспитание же представляется как трансляционный процесс, базирующийся на

¹ Макаренко А. С. Соч.: В 7 т. Т. V. М., 1958. С. 113.

принципах взаимодействия двух сознаний — педагога и учащегося. Предполагается, что передача из одного (высокоразвитого) в другое (еще не сформированное) сознание определенных доз информации учебного и воспитательного характера приведет к тому, что полученные таким образом знания, умения и навыки будут использоваться для активного строительства жизни, преобразования бытия. Фактически же это абсолютизация, гипертрофия одного из звеньев сложного процесса, сведение его к двум элементам — передаче и усвоению готового опыта.

Такому взгляду противопоставляется понимание воспитания как практического процесса. Это процесс активного воздействия воспитуемого на природную и социальную среду. Преобразуя окружающую жизнь, он преобразует и свою собственную природу. Познание мира происходит в ходе практического, активного взаимодействия с ним. Причем если ставится цель воспитать качественно новую, значительно более богатую и всесторонне развитую личность, чем до сих пор, то необходимы активные действия самих воспитуемых, создающих качественно новый окружающий мир. Воспитатель при такой постановке дела выполняет роль не только и не столько транслятора информации, сколько одного из организаторов совместной преобразовательной деятельности, выступает по отношению к своим воспитанникам не как профессиональный ментор, а как старший, более опытный товарищ, кровно заинтересованный в успехе тех же самых дел, что и его воспитанники. Цель педагога состоит тогда в том, чтобы внешнее управление воспитательным процессом превратить в общую заботу о жизни.

Отношение к системе образования, в особенности к школе в советский период ее истории, как к социальному институту, готовящему людей преимущественно к умственному труду, сохраняется и сегодня. Его историческая ограниченность обусловлена, во-первых, тем, что «умственная» устремленность педагогов, родителей и очень многих школьников не соответствует общественным потребностям; во-вторых, тем, что эта задача порождает и множит лишь словесно-книжные (сейчас уже и компьютерные) способы передачи и усвоения знаний, в-третьих, тем, что к будущему умственному труду готовят вне труда сегодняшнего. Ибо то, что происходит в большинстве школ на уроках, никак нельзя назвать трудом. Правда, на уроках передовых педагогов, на которых держится школа и чьими усилиями осуществляется педагогический прогресс, учащиеся трудятся в полную меру сил.

Основной аргумент сторонников словесно-книжного просветительского воспитания базируется на утверждении: в эпоху научно-технической революции возрастает значение научных знаний, интеллектуальное развитие молодых людей становится необходимым условием их эффективной трудовой и социальной активности в любых сферах жизнедеятельности. Утверждают, и тоже вполне справедливо, что за благополучными показателями процента успевае-

мости скрываются недоучки, усиливается девальвация образования, снижается престиж хорошей учебы и падает социальная значимость дипломов и аттестатов.

Многочисленные проблемы, негативные явления, деформации социализма не в последнюю очередь обусловлены тем, что воспитание людей, соответствующих гуманистическим идеалам, мы пытались осуществлять при помощи системы образования, остающейся на старых основах. По сей день у нас реализуется модель нетрудовой, иждивенческо-потребительской школы. Не случайно высокие цели воспитания оказались в непримиримом противоречии со средствами достижения этих целей. Традиционная организация учебно-воспитательного процесса, базирующаяся на словесно-книжном взаимодействии педагогов и учащихся, отвечает условиям сталинизма, застоя, но становится совершенно неэффективной в современных условиях.

Фундаментальной задачей функционирования системы воспитания и образования как специализированного социального института является, как уже говорилось, соединение обучения с производительным трудом. Вопрос о необходимости крутого поворота школы лицом к производительному труду поставлен самой жизнью. Тем не менее традиционные стереотипы оказались настолько устойчивыми, что вплоть до последнего времени формула «соединение обучения с производительным трудом» фигурировала не только в научной литературе, но и во всех официальных документах. И только в резолюции Всесоюзного съезда работников народного образования (декабрь 1988 г.) была впервые за годы Советской власти восстановлена исходная марксистская формулировка: «Соединение производительного труда с обучением».

Классики марксизма указывали на диалектически противоречивый характер участия детей в производительном труде: если труд оторван от обучения и воспитания, он уродует ребенка; если труд соединен с умственным и физическим воспитанием, а также техническим обучением, если обеспечены условия труда, вполне соответствующие требованиям социальной гигиены, он становится важнейшим и незаменимым средством формирования всесторонне развитой личности.

Вопрос о соединении производительного труда с обучением остается до сих пор одним из наименее разработанных и остродискуссионных. В Программе РСДРП, принятой на II съезде, содержится пункт о запрещении детского труда до 16 лет. Н. К. Крупская считала его ошибочным. Еще в сентябре 1920 г., выступая на сессии ВЦИК, А. В. Луначарский говорил, что на путях поиска новой школы мы имели в качестве источника света всего полторы страницы, написанные К. Марксом для Женевского конгресса, да несколько отдельных фраз в других сочинениях. В отношении главного для советской школы вопроса — о соединении производительного труда с обучением — среди партийных работников и в Нар-

компроме не было единства взглядов. Это отрицательно отражалось и на практической стороне дела. Пытаясь создать трудовую школу в условиях запрещения индустриального труда для детей и подростков, педагоги — нередко в ущерб учебе — привлекали учащихся к примитивным видам ручного труда, к самообслуживанию и т. п. В результате не получилось ни обучения, ни труда.

В Программе партии, принятой на VIII съезде, было сформулировано положение о единой трудовой школе, которая должна была соединять общественно полезный труд с обучением. Но в той же программе был пункт о запрещении пользоваться трудом детей и подростков в возрасте до 16 лет, конкретизированный затем в ряде других документов, имеющих юридическую силу. Это запрещение было направлено на то, чтобы препятствовать отсеву из школ детей и подростков.

Однако формальная его интерпретация довольно часто использовалась как основание фактического запрещения всякой работы на предприятиях для лиц, не достигших 16-летнего возраста, в том числе и на *основе* соединения производительного труда с обучением. Собственной же производственной базой система просвещения не располагала. В итоге идеи К. Маркса о политехнической школе не были проведены в жизнь даже 10 лет спустя после Октября 1917 г. Тогда вся обстановка, как отмечала Н. К. Крупская, делала невозможным сколько-нибудь широкое развитие той трудовой школы, о которой говорил В. И. Ленин.

Позднее некоторые ведущие деятели Наркомпроса и официальной педагогической науки начали целое наступление против самой идеи включения школьников в производительный труд. Блестящие практические результаты А. С. Макаренко были достигнуты вопреки сильнейшему противодействию со стороны многих просвещенческих руководителей и ученых и вскоре оказались сведенными на нет. В 1937 г. были отменены даже уроки труда, несмотря на резкий протест Н. К. Крупской.

Попытка крутого поворота в сторону соединения производительного труда с обучением была предпринята в 1958 г. на основе закона «Об укреплении связи школы с жизнью». Именно в то время зародились и получили распространение ученические производственные бригады, школьные цехи на заводах. Однако перестройка была недостаточно обоснована теоретически и во многом шла стихийно, по составленным наспех схемам. Не был достаточно проработан и вопрос о материально-технической базе намеченных нововведений. Когда же негативные результаты стали очевидными, некоторые деятели просвещения ссылались на них как на доказательство неосуществимости самой идеи соединения обучения с производительным трудом. При этом игнорировались несомненные достижения вполне жизнеспособных ученических производственных бригад в сельской местности или опыт эффективного включения в общественное производство городских школьников.

В настоящее время коренные изменения в системе трудового воспитания подрастающих поколений в нашей стране стали необходимостью, поскольку с осуществлением всеобщего и продолжающимся ростом высших и средних специальных учебных заведений увеличивается число трудоспособных (в возрасте 16 лет и старше), занятых только учебой (если в 1960 г. их насчитывалось 4,4 млн., в 1975 г. — 11 млн., то в конце 80-х гг. — уже около 13 млн.). Изменения вызваны и тем, что примерно половина выпускников средней школы, не продолжая обучения, идет непосредственно на производство; трудовое участие в домашнем и личном подсобном хозяйстве подростков сократилось; возрастает дефицит трудовых ресурсов в результате неблагоприятной демографической ситуации и сокращения трудового периода жизни из-за удлинения периода учебы; возникло противоречие между ускоренным биологическим созреванием (акселерацией) и замедлением (из-за позднего включения в самостоятельную жизнь) социального созревания личности. Рост материальных и духовных благ, поступающих в распоряжение школьников, привел к тому, что они по отношению к обществу и семье все более выступают в односторонней роли потребителей (со всеми вытекающими отсюда материальными и моральными последствиями). Если в начале 50-х гг. средний возраст вступления в трудовую жизнь был 14,5 лет, то сейчас 20,5 лет. Такое длительное отключение от общественного труда отрицательно сказывается на формировании личности. В связи с тем что уже достигнута высокая степень насыщенности народного хозяйства специалистами и растет дефицит рабочих кадров, резко обострилось противоречие между объективными потребностями народного хозяйства и субъективными ориентациями выпускников школ на профессии умственного труда, требующие высшего или среднего специального образования.

Актуальность вопроса о соединении обучения с производительным трудом, казалось бы, возрастает. Многократные социологические опросы руководителей сибирских школ, проведенные в 1982—1985 гг., показали: 95% из них считают, что задачи соединения обучения с производительным трудом, а следовательно, и обеспечения всестороннего развития школьников решаются неудовлетворительно. По сути дела, об этом же говорилось и в ходе всенародного обсуждения проекта школьной реформы, и при подготовке и проведении Всесоюзного съезда работников народного образования.

Однако отрицательное отношение к детскому труду, его неприятие в обыденном сознании сохраняются. Сегодняшний негативный опыт, неудачи на пути поисков новых форм вовлечения школьников в общественное производство значительно заметнее, нежели отдельные успехи новаторов. Ориентация на массовую, но рутинную практику в школьной жизни пока гораздо сильнее, чем стремление равняться на передовые достижения. Не случайно, по данным не-

В настоящее время коренные изменения в системе трудового воспитания подрастающих поколений в нашей стране стали необходимостью, поскольку с осуществлением всеобщего и продолжающимся ростом высших и средних специальных учебных заведений увеличивается число трудоспособных (в возрасте 16 лет и старше), занятых только учебой (если в 1960 г. их насчитывалось 4,4 млн., в 1975 г. — 11 млн., то в конце 80-х гг. — уже около 13 млн.). Изменения вызываются и тем, что примерно половина выпускников средней школы, не продолжая обучения, идут непосредственно, на производство; трудовое участие в домашнем и личном подсобном хозяйстве подростков сократилось; возрастает дефицит трудовых ресурсов в результате неблагоприятной демографической ситуации и сокращения трудового периода жизни из-за удлинения периода учебы; возникло противоречие между ускоренным биологическим созреванием (акселерацией) и замедлением (из-за позднего включения в самостоятельную жизнь) социального созревания личности. Рост материальных и духовных благ, поступающих в распоряжение школьников, привел к тому, что они по отношению к обществу и семье все более выступают в односторонней роли потребителей (со всеми вытекающими отсюда материальными и моральными последствиями). Если в начале 50-х гг. средний возраст вступления в трудовую жизнь был 14,5 лет, то сейчас 20,5 лет. Такое длительное отключение от общественного труда отрицательно сказывается на формировании личности. В связи с тем что уже достигнута высокая степень насыщенности народного хозяйства специалистами и растет дефицит рабочих кадров, резко обострилось противоречие между объективными потребностями народного хозяйства и субъективными ориентациями выпускников школ на профессии умственного труда, требующие высшего или среднего специального образования.

Актуальность вопроса о соединении обучения с производительным трудом, казалось бы, возрастает. Многократные социологические опросы руководителей сибирских школ, проведенные в 1982—1985 гг., показали: 95% из них считают, что задачи соединения обучения с производительным трудом, а следовательно, и обеспечения всестороннего развития школьников решаются неудовлетворительно. По сути дела, об этом же говорилось и в ходе всенародного обсуждения проекта школьной реформы, и при подготовке и проведении Всесоюзного съезда работников народного образования.

Однако отрицательное отношение к детскому труду, его неприятие в обыденном сознании сохраняются. Сегодняшний негативный опыт, неудачи на пути поисков новых форм вовлечения школьников в общественное производство значительно заметнее, нежели от-дельные успехи новаторов. Ориентация на массовую, но рутинную практику в школьной жизни пока гораздо сильнее, чем стремление равняться на передовые достижения. Не случайно, по данным не-

Поступление в ПТУ слабоуспевающих учащихся (как правило, со средним баллом 3,1—3,2), наименее дисциплинированных и прилежных, тормозит интеллектуализацию и снижает политическую роль рабочего класса в обществе.

Следовательно, одностороннее общее среднее образование, нацеленное на обеспечение высокого уровня знаний, не дало желаемых результатов. Оно способствовало формированию несерьезного, безответственного отношения к учебе и к жизни. Процентомания, формализм и бюрократическая система управления привели не только к массовой девальвации образования, но и к резкому обострению противоречий между реальными потребностями народного хозяйства в кадрах и субъективной ориентацией выпускников школ.

3. СОЕДИНЕНИЕ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОГО ТРУДА С ОБУЧЕНИЕМ: ТЕОРИЯ И ОПЫТ

Понятие «производительный труд» не только трактуется учеными по-разному, но в него вкладывается иногда противоположный смысл. В исходной форме понятия «производительный труд» и «физический труд» совпадают, но уже сам кооперативный характер труда, по оценке К.- Маркса, неизбежно расширяет понятие производительного труда и его носителя, производительного рабочего. Однако отсюда никак не следует правомерность отнесения учебного труда к производительному. Умственный труд учащихся может быть производительным лишь постольку, поскольку он не только имеет учебно-тренировочное значение, но и представляет собой составную часть труда совокупного рабочего — труда, направленного непосредственно на создание общественно полезного продукта. Это методологическое положение необходимо учитывать в любых гуманитарных исследованиях, посвященных проблемам формирования личности. Например, ученик, придумавший интересную компьютерную программу, предложивший неожиданное техническое решение, только тогда примет участие в производительном труде, когда результат его умственных усилий получит воплощение в общественном продукте. Между тем нередко и сам процесс школьного учения именуется производительным трудом. Так, акад. И. А. Кикоин утверждал, что серьезное учение является производительным умственным трудом, потому что дает основу всякой работе, основу, без которой никуда не сдвинешься.

Да, учение — труд, но труд, связанный с индивидуальным потреблением духовных ценностей, созданных другими. В этом отношении учебный труд не отличается от спортивных упражнений, которые, заметим, тоже «дают основу всякой работе». Однако, при-

¹ См.; Известия. 1983. 24 авг.

знаявая подобные виды труда производительными, мы не только делаем бессмысленным различие понятий производительного и непроизводительного труда, но даже снимаем сам тезис о необходимости соединения производительного труда с обучением, ибо если признать правильной подобную посылку, то даже царскую гимназию, тем более Царскосельский лицей или английские паблик скулз, мы будем вынуждены признать трудовой школой. Ясно, что при таком подходе и всякая другая серьезная школа должна считаться трудовой. Классики марксизма трудовой называли школу, включающую детей в наиболее современный индустриальный труд, и ставили задачу ее создания в будущем. Некоторые педагоги в понятие «производительный труд» включают все виды общественно полезной деятельности школьников: сбор макулатуры, помощь престарелым, шефство над малышами, трудовую практику на почте или в больнице, труд в домашнем хозяйстве, самообслуживание в школе и даже участие в пионерских сборах, комсомольских собраниях и т. п. Это противоречит пониманию, зафиксированному в научной литературе. Учебный же труд, как и физкультурно-спортивные занятия, никакого продукта не создает. Учебно-тренировочную деятельность на производстве или в учебных мастерских также нельзя считать производительной, если она связана не с созданием общественно полезного продукта, а лишь с его потреблением (затраты сырья, материалов, электроэнергии и т. п.) Тем более недопустима подмена производительного труда уроками труда, на которых изучают технологию, общие принципы производства и т. д.

Производительным в современных условиях может быть не только физический, но и умственный труд, однако лишь тогда, когда он составляет необходимый элемент в структуре комбинированного труда, создающего определенный общественно полезный «духовный» продукт. Значит, умственный труд учащихся можно считать производительным постольку, поскольку результатом его являются не только знания, навыки умственной деятельности, но и определенные общественно полезные ценности, например чертежи, проекты, расчеты, программы для ЭВМ и т. п., непосредственно используемые в производстве. Но когда речь идет о детях и подростках, на первое место надо ставить воспитательные задачи. Недопустимо понятие «производительный труд» подменять понятием «политехническое обучение» как якобы более широким.

В. И. Ленин понимал политехническое обучение в основном как знакомство с общими принципами современного производства путем посещения предприятий, прослушивания курса лекций, практических работ учебного характера. Не случайно в Программе РКП (б) в разделе по народному просвещению он, наряду с пунктом о проведении общего и политехнического образования, сформулировал пункт: «Полное осуществление принципов единой тру-

довой школы... проводящей тесную связь обучения с общественно производительным трудом»¹.

Как известно, вопрос о сути производительного труда остается дискуссионным и в экономическом смысле. Следовательно, необходимо уточнить и ограничить объем понятия «производительный труд» применительно к проблемам социальной, экономической и педагогической эффективности образования.

Если цель материального производства — производство продукции, общественно полезных вещей, то цель системы образования — производство самого человека, а значит, материально-производственные задачи должны быть подчинены задачам воспитания и образования. Объектом социально-педагогического исследования является именно процесс производства человека, производство же вещей должно рассматриваться лишь постольку, поскольку оно влияет на развитие личности. С этой позиции необходимо подходить и к вопросу о том, каким преимущественно должен быть детский производительный труд — умственным или физическим.

При анализе социальной и педагогической эффективности образования важное значение приобретает признание физического труда и как незаменимого средства развития личности, и >как самостоятельной ценности. Конечно, важно выяснить меру сочетания физического и умственного труда, определить социальные условия трудовой деятельности, необходимые для развития личности в различные возрастные периоды.

Известно, что воспитательное значение имеет не сам по себе труд, а те социально-экономические и организационно-технические формы, в которых он реализуется. Работа, производимая во имя самых благородных целей, но плохо организованная, может оказывать отрицательное воздействие на формирование интереса и отношения людей к труду, даже вырабатывать стойкое отвращение к любой работе вообще. Труд может воспитывать покорность, способствовать развитию стяжательства, других отрицательных качеств. Участие детей и подростков в производительном труде должно быть связано с их включением в структуру гуманистических и демократических общественных отношений, в наиболее прогрессивные формы производственных отношений (бригадный подряд, аренда и т. п.), в которых они могут проявить себя и исполнителями, и распорядителями, и хозяевами средств производства. Причем наиболее эффективны не сугубо детские, а разновозрастные трудовые коллективы, их социально-педагогическое влияние сильнее.

В таких коллективах определяющей должна быть воспитательная, нравственная сторона дела, хотя и хозяйственной стороной нельзя пренебрегать: четкая организация производства и хозрасчет—лучшие воспитатели. Высокая экономическая эффективность производительного труда учащихся — важнейший критерий его

¹ Ленин В. И. Поли. собр. соч. Т. 38. С. 432.

воспитывающего воздействия. Важен, подчеркивал А. С. Макаренко, не столько труд-работа, сколько труд-забота, когда дети и подростки, проявляя инициативу и творчество в экономической стороне производства, формируются как сознательные и рачительные хозяева. Именно коллективизм и общая забота делают труд мощнейшим фактором воспитания.

Правомерен вопрос: забота о чем? Главным образом о достижении социально значимых результатов совместного труда, забота друг о друге, об общем успехе и душевной удовлетворенности каждого, о благе людей, находящихся за пределами данного коллектива, не только о ближних, но и о дальних, забота, имеющая целью общее благо. Когда же школьник в течение 11 лет выступает лишь как объект заботы со стороны других людей, как потребитель материальных и духовных благ, все попытки словесно воспитать у него сознание хозяина жизни, нравственные качества, физические и духовные силы обречены на неудачу.

Только соединение производительного труда с обучением, использование полученных в результате обучения знаний и навыков позволяют развивать умственные и физические способности учащихся. Именно работая в трудовых коллективах, молодой человек осваивает технику и технологию, постигает экономику и организацию производства, систему общественных отношений и социальных ролей и вместе с тем изменяет и свое сознание, и свое отношение к другим людям, к миру.

Познавательная и воспитательная ценность производительного труда остается чрезвычайно высокой даже в тех случаях, когда очень трудно или даже невозможно прямо увязывать с ним приобретаемые научные знания. А. С. Макаренко писал, что он был противником искусственной увязки и за это подвергался гонениям. В его коммуне школьное обучение и производительный труд воспитанников осуществлялись как два параллельных процесса. Влияние обучения на труд и труда на обучение было опосредованным, но весьма эффективным. В результате формировался человек, знающий производство, его организацию и технологию, имеющий высокий производственный разряд и общее среднее образование.

В настоящее время возможности увязки теоретического обучения и производственной практики неизмеримо возросли. Более того, их единство становится необходимым условием эффективного освоения современных рабочих специальностей.

Соединение производительного труда с обучением изменяет и качество учебного процесса, обогащает уроки физики, химии, экономической географии, черчения, обществоведения, о чем уже сегодня свидетельствует опыт многих школ страны.

Примером может служить содружество новосибирской школы № 55 с заводом им. В. И. Ленина и томской школы № 47 с заводом подшипников ГПЗ-5. Сочетая учебную с посильной работой на этих предприятиях, учащиеся не только знакомятся с производством, технологией, экономикой, организацией труда, но и

эффективнее организуют учебный труд в школе. Целесообразная практическая деятельность закрепляет получаемые знания, а нередко и предшествует им. На приборостроительном заводе им. В. И. Ленина старшеклассники новосибирской школы № 55 обучаются рабочим профессиям, осваивая при этом социальный опыт и новый тип экономического мышления, который отсутствует в учебном труде.

Томский подшипниковый завод стал инициатором создания на базе средней школы № 47 школьного завода «Подшипниковоец». Для него был построен специальный двухэтажный корпус, цехи и поточные линии которого оснащены изготовленными специально для них в Ленинграде станками. Сто рабочих мест для ребят IV—VIII классов, столько же непосредственно в цехах ГПЗ-5 для старшеклассников и цех для младших классов — такова материальная база для организации производительного труда школьников. В год начала реформы школьный завод планировал изготовить 2 млн. подшипников, а в 1989 г. годовой план их производства доведен до 5 млн. В совместной с рабочими предприятия трудовой деятельности школьники учатся трудовой, технологической дисциплине, планированию и организации труда, осознают важность повышения его производительности. Так в тесной связи с трудовым обучением обеспечивается экономическое воспитание школьников.

Вместе с учителями школы работники кафедры педагогики Томского пединститута разработали программу деятельности школьного завода. Цель этой программы — придать практическую направленность обучению на всех уроках. В основу программы легли следующие положения: труд не выступает как самоцель, его подчиненность учебно-воспитательным задачам не превращает его в урок или в игру, сохраняется специфика труда как целенаправленной деятельности; содержание труда для каждой возрастной группы соответствует умственным и физическим возможностям школьника на оптимальном уровне напряжения; формы участия в труде способствуют познанию школьниками научных основ и организационно-экономических принципов современного производства. В курс школьных дисциплин внесены элементы профессиональных знаний, необходимых для освоения основных специальностей школьного завода — шлифовщика, слесаря механосборочных работ, токаря-полуавтоматчика, контролера ОТК. Перед работой на школьном заводе учителя физики, химии, математики и другие дают школьникам целевые задания, например: составить описание конвейера, рассказать об устройстве станка, дать определение прочности изделия, описать технологический цикл по изготовлению подшипника и т. д. Такая форма обучения требует, чтобы сами преподаватели вникали в производство, оценивали возможности практической направленности своей науки, осваивали знания по смежным дисциплинам, основы взаимосвязи содержания обучения с производительным трудом. Программа позволяет учителю эффективнее решать самую главную свою задачу: не просто давать учащимся сумму знаний, а прививать навыки их практического применения, уже в школьные годы готовить ребят к труду и жизни.

Проблема соединения производительного труда с обучением на современном этапе научно-технического прогресса приобретает новое содержание в связи с компьютерной революцией. Уже появилась новая учебная дисциплина — школьная информатика, нацеленная на изучение структуры информации и методов ее обработки на ЭВМ. Она дает возможность учащимся постичь законы программирования, а тем самым и подняться на новый уровень логического мышления, организации умственного труда. Сегодня технический потенциал нашего общества в значительной степени определяется состоянием компьютерной грамотности молодежи. В скором будущем каждое рабочее место будет оборудовано информацион-

но-вычислительными средствами, многие машины будут иметь встроенные микропроцессоры. Новым содержанием наполняются в связи с этим тысячи профессий, в том числе и учительская. Компьютерный всеобуч требует разработки учебных программ, методических пособий, учебников по школьному курсу информатики, а также по всем школьным предметам, использующим средства информатики или меняющим под ее влиянием свою структуру. Кроме того, необходимо организовать подготовку новых кадров, способных сделать школьную информатику массовой. Разумеется, программирование не заменит ни одного школьного предмета и не изменит его роли в общем образовании. В руках каждого учителя оно может стать лишь совершенным инструментом, который позволит сделать урок интереснее, многообразнее, а значит, эффективнее. Опыт такой работы имеется в школах Новосибирского академгородка, где программированием старшеклассники до самого последнего времени занимались не только в учебное, но и во внеурочное время (на базе районной школы юных программистов).

Из школьников была сформирована лаборатория, выполняющая заказы предприятий по разработке программного обеспечения различных процессов. Под руководством ученых ребята выполнили ряд интересных работ: графическую систему «Шпага», информационно-справочную систему по белковым соединениям «Бельчонок», информационно справочную систему книгообмена «Книголюб», интерпретатор «Робик-2», программу для вышивальных автоматов и т. д. В недалеком будущем терминалом (дисплеем) будет оснащено каждое ученическое место: этого требует жизнь, это гарантируется и развитием микропроцессорной техники. Ученик в такой школе будет постоянно и свободно общаться с информационными, справочными, контролирующими и обучающими системами, что в корне изменит методику обучения, предъявит к учителю новые требования. Переходной ступенью к такой школе можно считать экспериментальную работу, проводимую новосибирской средней школой № 166. Это своего рода подготовительный этап на пути ко всеобщей компьютерной грамотности. Важным направлением компьютеризации школы является автоматизированное управление ею и системой народного образования в целом. В настоящее время успешно действуют отдельные подсистемы и программы школьных АСУ, в создании и реализации которых участвуют сами школьники, соединяя таким образом учебную деятельность с общественно полезным трудом. При высоком уровне развития ЭВМ реален и качественно новый процесс: автоматизированное управление не только формой, но и содержанием обучения (при наличии единой базы данных, которая будет содержать многовариантные материалы уроков, методические планы, учебные программы и т. д.). Недалеко то время, когда ЭВМ станет надежным помощником каждого учителя во всей его деятельности, и он должен себя к этому готовить.

Не случайно, именно школы Новосибирского академгородка, над которыми давно шефствуют институты Сибирского отделения АН СССР, одними из первых в стране начали включаться в «компьютерную революцию». Работа в школах № 130 и 166 в этом направлении ведется уже более 15 лет. Начиная со II класса ребята обретают навыки общения с ЭВМ, научают школьную информатику, основы программирования. В школе № 166 организовано по особой программе (для учащихся VII и IX классов) углубленное изучение основ программирования и применения ЭВМ; на базе УПК Советского района создан класс программистов, где ребята составляют сначала учебные программы для уроков физики, хи-

мии, математики с применением ЭВМ, а затем выполняют заказы предприятий. Школьники работают с интересом, успешно осваивают новые навыки, у них выявляются способности к изучению смежных дисциплин, они учатся выбирать способы деятельности, в которой им предстоит применить свои знания по программированию. Учащиеся не только познают премудрости информатики, но и сами создают по заказам промышленных предприятий и научно-исследовательских учреждений программы математической обработки, используемые в Народнохозяйственных целях. Таким образом, школьники, обучаясь, трудятся, создают полезную для общества продукцию, а трудясь, учатся, создавая самих себя. Это один из примеров органического соединения обучения с производительным умственным трудом.

Весьма сложен с точки зрения приобретения квалификации и всестороннего развития вопрос об оптимальном соотношении времени учебной и производственной деятельности. Традиционно образование (общее и специальное), процессы обучения и производительного труда жестко разрываются во времени и пространстве. Школа, ПТУ, техникум, вуз — это места, где сначала учатся, предприятие — место, где потом работают. Даже в подготовке рабочих на производстве часто бывает довольно длительный период, когда обучаемые лишь учатся работать, но еще не работают. Между тем передовой практический опыт уже давно подсказывает, что такая постановка дела не только не обязательна, но уже и не эффективна во всех отношениях.

4. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

Вопрос о том, должна ли школа обучать профессии, бурно дискутируется. Многие утверждают, что подавляющее большинство школ не располагают ни материально-технической базой, ни достаточно квалифицированными кадрами для того, чтобы обеспечивать профессиональную подготовку школьников на современном уровне требований. Кроме того, дети очень перегружены освоением множества учебных предметов.

Однако у нас немало школ, где учащиеся приобретают по одной, а то и по несколько рабочих специальностей, и не во вред, а с большой пользой для освоения других учебных предметов. Выпускников таких школ принимают на работу охотнее, чем выпускников профтехучилищ.

Подчеркиваем, речь идет о выпускниках тех сравнительно немногих школ, где трудовая подготовка поставлена образцово. Опыт таких школ (с учетом конкретных условий региона, области, микрорайона) нужно пропагандировать и использовать, хотя, конечно, далеко не по всем профессиям, необходимым для народного хозяйства, можно и нужно обучать школьников.

Как известно, на февральском (1988 г.) Пленуме ЦК КПСС резкой критике подверглись формальный подход и профанация в деле профессионального обучения, которые получили распространение во многих школах страны. Принято решение о нецелесооб-

разности осуществлять профессиональную подготовку в тех общеобразовательных школах, где нет для этого соответствующих условий. Однако многие руководители народного образования, не желая утруждать себя поиском резервов и новых возможностей, стали ссылаться на решения пленума как на основание для свертывания всякой, даже оправдавшей себя работы в этом направлении.

Вопрос о возможности и целесообразности профессиональной подготовки учащихся общеобразовательной школы имеет принципиальное значение. В этом свете надо четко противостоять рассуждениям вроде следующего: работа на современном предприятии требует серьезной профессиональной подготовки, но такую подготовку школа давать не может, а следовательно, ни о каком серьезном производительном труде учащихся не следует вести и речи.

Один из наиболее распространенных аргументов состоит в том, что идея профессионального обучения в школе якобы означает обязательно раннюю профессионализацию, против которой решительно возражал В. И. Ленин. В действительности он решительно боролся именно против подмены общего и политехнического образования ранним профессиональным образованием, носившим тогда чаще всего ремесленнический характер. Вместе с тем он считал необходимым, чтобы школьники, наряду с общеобразовательными и политехническими знаниями, овладевали очень нужными тогда «ремесленными» профессиями (столяра, плотника, слесаря), но с перспективной ориентацией на индустриальный труд. В частности, в пометках на брошюре П. П. Блонского «Трудовая школа» он подчеркнул как особо важные слова о том, что завод — та колыбель, в которой неизбежно возвращается коллективизм, и что подлинное образование только то, которое приобщает к индустриально-коллективистской культуре¹.

Среди теоретиков педагогики довольно широко распространено мнение, будто профессиональное обучение противоположно политехническому, ведет к односторонности развития личности.

Об опасности профессионализма и нарушении принципов политехнизма, а также о снижении качества знаний учащихся можно было бы говорить в том случае, если бы изучение одной машины заменяло политехническое обучение или изучение основ наук. Только профессиональное овладение техникой на основе систематического участия в производительном труде позволяет превратить политехническое обучение в практический процесс и использовать его как сильнейший воспитательный фактор.

Приобретение школьниками конкретных профессий лишь способствует всестороннему развитию личности. Тем более если речь идет о таких специальностях, как тракторист-механизатор широкого профиля, тракторист-машинист, слесарь по ремонту машин и оборудования, электромонтер, шофер и т. п. Ибо характер труда

¹ См.: Ленин В. И. О воспитании и образовании. М, 1970. С. 510, 519.

таких специалистов требует использования самых различных областей знания, развития технического мышления и навыков практической работы с многими видами техники. Содержание современных рабочих профессий опирается нередко до 85% на общетехнические знания и общие трудовые навыки.

Следовательно, каждая отдельная профессия такого рода выражает не только единичное, специфичное, но и общее, присущее всем другим профессиям, связанным с современным машинным производством. Она включает в себя как монотехническое, так и политехническое содержание.

Противопоставление политехнического обучения профессионализму, попытки реализовать принцип политехнизма вне какой-либо конкретной профессиональной деятельности означают метафизический разрыв общего и единичного, противоположных сторон целого и поэтому ошибочны. Если одностороннее увлечение профессионализмом ведет к ущемлению общего развития личности, то поверхностное ознакомление с современным производством, с его общими принципами может породить лишь политехнический дилетантизм. Без овладения в совершенстве какой-либо конкретной технической специальностью, без профессионального мастерства политехнизм попросту невозможен, и если общеобразовательная школа не проникнется пониманием этой истины, она не сможет успешно решать поставленные перед ней задачи.

Болгарские ученые, например, считают необходимым производственную подготовку основной части заканчивающих среднее образование учащихся довести до уровня самой высокой ступени квалификации, существующей в настоящее время на том или ином производстве (V и VI разряды), и лишь в виде исключения — до ее второй ступени (III—IV разряды). Такая задача может показаться слишком смелой, невыполнимой. Однако вспомним отечественную практику. Воспитанники А. С. Макаренко, как известно, получали среднее образование и рабочую квалификацию на уровне VI—VII разрядов, в 13—14 лет управляли группой металлообрабатывающих станков, в 14—15 лет становились командирами производства в начальном звене, в 19 лет руководили крупными цехами. Путь, который требует для взрослого человека лет десять, они проходили за год-два (интересно, что 10—12-летние дети осваивают в совершенстве вождение автомашин в 17 раз быстрее взрослых).

Когда директора Богдановской средней школы (Кировоградская область) Героя Социалистического Труда И. Г. Ткаченко спросили, не мешает ли профессиональная подготовка его питомцев по сельскохозяйственным специальностям развиваться другим их способностям и не теряем ли мы в результате Курчатовых и Репиных, он ответил, что среди его бывших учеников немало ученых, дипломатов, писателей, художников, крупных военачальников, высококвалифицированных рабочих и руководителей промышленности, стро-

ек транспорта. Основательное овладение современными хлеборобскими профессиями не только не помешало им, но и, наоборот, способствовало более уверенной ориентации в выборе своего дальнейшего жизненного пути.

Богдановские школьники уже в 10—11 лет основательно знакомятся с сельскохозяйственной техникой, а в 13—14 нередко становятся первоклассными механизаторами и в свободное от занятий время работают в колхозе, не уступая взрослым. Подобным образом городские ребята из Новосибирска осваивают рабочие специальности и отлично проявляют себя на заводах, будучи учениками VIII и даже VII классов (средняя школа № 10). Некоторые из них на конкурсах токарей побеждают лучших выпускников профтехучилищ.

Выпускники, профессии которых далеки от освоенных в школе, высоко ценят полученные там умения работать на станках, со слесарным инструментом, с электрооборудованием. Например, врач убежден, что приобретенная в школе рабочая профессия помогает ему уверенно использовать сложное медицинское оборудование, создавать новые приборы и инструменты.

Г. А. Ягодин на Всесоюзном съезде работников народного образования (1988 г.) подчеркнул, что часть школ должна давать профессию, так как у нас есть и еще длительное время будут дети, нуждающиеся в этом. И нельзя отнимать у них возможность получать вместе с аттестатом зрелости несложную профессию.

Поддерживая мысль о целесообразности профессиональной подготовки школьников, следует уточнить некоторые акценты. Если говорить только о части школ, то возникает ряд вопросов: какие именно школы должны попадать в эту часть? Те, где еще есть дети, нуждающиеся в этом? А что означает нуждающиеся? Те, которым не под силу обычные учебные предметы и они вынуждены довольствоваться несложными профессиями? Или речь идет о той части школ, где высок процент умственно отсталых? При такой постановке вопроса любая дорожающая своей репутацией школа будет делать все, чтобы не удостоиться сомнительной чести попасть в эту часть учебных заведений, которые продолжают давать детям возможности осваивать несложные профессии.

Как показывает практика, основательную профессиональную подготовку давали до сих пор не худшие, а лучшие по качеству общеобразовательной подготовки школы. Профессиональное обучение там способствовало более глубокому и серьезному освоению общеобразовательных дисциплин. Поэтому профессиональную подготовку не надо навязывать тем школам, где еще нет соответствующих объективных условий, где педагогический коллектив и шефствующие предприятия субъективно не готовы для этого. В то же время надо всемерно поощрять школы, осуществляющие совместно с предприятиями и профтехучилищами серьезное профессиональное обучение. И не только несложным, но и тем рабочим профес-

сиям, которые требуют и мастерства, и развитого интеллекта. Надо стремиться, чтобы в перспективе все школьники приобретали не одну, а несколько, в том числе и сложных, профессий. Именно на это нацеливает сегодня передовой опыт.

Передовая мировая педагогическая мысль и практика приходят к однозначному выводу о необходимости в ближайшей перспективе интеграции общего и профессионального образования, более того, интеграции всей системы образования с производством и наукой. В связи с этим представляется слишком абстрактной формулировка, принятая на Всесоюзном съезде работников народного образования: «Всемерно развивать взаимодействие общеобразовательной и профессиональной школы, системы образования в целом с производством и наукой»¹.

Отрицание полезности и необходимости профессионального обучения в общеобразовательной школе не имеет серьезной теоретической и эмпирической основы. Выпускник средней школы, не овладевший никакой специальностью, не привыкший и не умеющий работать, чувствует себя в случае провала при поступлении в вуз ущемленным по сравнению со сверстниками, получившими конкретную профессию.

Понимание важности скорейшей интеграции общего и профессионального образования все более начинает проникать в общественное сознание. 86% участников конференции в академгородке, посвященной столетию со дня рождения А. С. Макаренко, высказались за включение подрастающего поколения с 7—9-летнего возраста в ежедневный (5 дней в неделю) производительный труд в течение 1—4 ч (в зависимости от возраста и времени года). Около 64% опрошенных полагают невозможным эффективное трудовое воспитание школьников без основательного освоения ими конкретных профессий. Эти результаты отражают мнение сравнительно небольшой группы педагогов, воспринявших идеи А. С. Макаренко, однако это мнение людей не случайных, а компетентных.

Многочисленные попытки реализовать модель школы А. С. Макаренко без организации ежедневного производительного труда учащихся неизбежно рушились, подобно зданиям, возводимым на песке. Тем не менее они продолжают давать повод для разговоров о неприменимости макаренковской модели к массовой советской школе. Всякие же попытки энтузиастов последовательно реализовать ее на практике встречали столь яростное и дружное противодействие бюрократов, что на сегодняшний день мы имеем лишь отдельные слабые ростки трудовой школы, пробившиеся благодаря самоотверженности учителей-подвижников. Известный педагог М. П. Щетинин однажды не без оснований отметил, что советская школа отличается от буржуазной пока лишь тем, что вместо закона божьего в ней преподаются общественные науки, основанные на

¹ Учительская газета. 1988. 29 дек.

марксизме-ленинизме. Пожалуй, можно к этому добавить: и резким снижением качества обучения, престижа образования.

Критикуя положение, сложившееся сегодня в нашей системе народного образования, наиболее проницательные практики и дальновидные исследователи правильно указывают на гипертрофию в ней информационно-запоминающей, пассивно воспроизводящей стороны в ущерб творчески развивающей, активно-созидательной, на плачевное состояние физического, художественного, музыкального и трудового воспитания.

Противники профессиональной подготовки, кроме общих рассуждений о вреде ранней профессионализации, не привели до сих пор ни одного научно обоснованного аргумента. Их мнения основаны на традиционных, обыденных представлениях и идеях, унаследованных от старой гимназии. Высший судья в научных спорах — передовой опыт вполне определенно утверждает: профессиональное обучение в общеобразовательной школе вполне возможно, целесообразно и, более того, становится абсолютно необходимым.

5. КРИЗИС ТРУДОВОЙ МОРАЛИ

Одним из важных человеческих качеств является отношение к труду. Трудолюбие, ответственность, добросовестность, чувство красоты труда, способность увлекаться, получать высшее наслаждение от самого процесса работы и осознания общественной ее полезности — все это, пожалуй, наиболее оптимальные черты социального портрета личности. Трудовая мораль, наряду с научными и профессиональными знаниями, умениями и навыками, входит в состав духовного компонента производительных сил, в огромной мере влияя на их эффективность. Труд органически связан с понятием «трудно», он предполагает физическое и волевое напряжение и даже в ряде случаев преодоление человеком самого себя. Первобытные люди воспринимали труд как естественную необходимость и естественную форму самоутверждения, самовыражения и самореализации в процессе общения. Однако в условиях рабовладения труд стал презренным делом, рабовладельцы стали постепенно перекладывать на рабов не только физический, но и умственный труд, в том числе функции управления и даже военное дело. Кризис трудовой морали явился одной из главных причин падения Римской империи.

Негативное отношение к труду как к своего рода проклятию вытекало из всей объективной логики жизни обществ, разделенных глубокими социальными антагонизмами. Капитализм, резко поднимая престиж активной деятельности, предприимчивости, в то же время доводит до крайних пределов разделение, отчуждение и дегуманизацию труда. Однако глубоко общественное по своей природе крупное машинное производство, бескомпромиссная конку-

ренция, пронизывающая капиталистическое общество, формируют у людей и такие безусловно положительные качества, как ответственность, организованность, деловитость, дисциплинированность, инициатива.

Под напором объективных требований научно-технического прогресса и растущей социальной активности трудящихся представители господствующих классов вынуждены менять тактику и традиционные взгляды. В современных условиях предприниматели, нуждаясь во все более квалифицированной и образованной рабочей силе, идут на расширение масштабов среднего образования и продление сроков обучения, стараясь подольше удерживать учащихся в состоянии социальной инфантильности. Кроме того, обучение молодого человека в школе, по подсчетам американских экономистов, обходится дешевле, чем выплата пособия по безработице. Не говоря уже о том, что безработная молодежь опасна и в социальном отношении.

В США 6—7 из 10 учащихся в последних классах средней школы где-нибудь работают, и это признается как усвоение трудовой этики, как характерная черта американского образа жизни. Растет понимание положительной роли труда как средства физической закалки, воспитания трудолюбия, волевых и деловых качеств. Все больше богатых людей заставляют своих отпрысков трудиться и нередко выполнять даже самую черную работу. Однако на Западе труд учащихся большей частью организован так, чтобы не включать их в рабочие коллективы. Чаще всего школьники и студенты работают в сфере обслуживания, деятельность их подчинена единственной задаче — делать деньги. В результате труд осознается не как высшая ценность, а лишь как средство овладения ценностями, как неприятная необходимость, которую удачливый и предприимчивый делец всегда должен уметь возложить на других.

Тем не менее среди учащихся средней школы США сегодня гораздо больше, чем в нашей стране, юношей и девушек, систематически сочетающих учебу в школе или в вузе с работой на производстве. В частности, среди старшеклассников (IX—XII классы) более 2/3 работают по найму от 8 до 32 ч в неделю¹.

Как ни парадоксально, но советские люди, прошедшие в своей массе суровую трудовую школу жизни, довольно часто рассматривают трудовую деятельность своих детей как нежелательное явление, от которого следует оберегать возможно дольше, а большинство педагогов вторят им: учеба — главный труд. Правда, полезность труда признается почти всеми, особенно если он носит характер учебной деятельности. Считается, что несколько недель практики в цехе или на поле — это дань политехническому обучению, которое не предполагает серьезного труда и овладения конкретны-

¹ См.: Дубсон Б. Я. Кто виноват в их судьбе? М., 1987. С. 59—70.

ми рабочими специальностями. На деле это ведет к тому, что такие «трудовые довески» в общеобразовательной и даже в средней специальной и высшей школе превращаются в обузу, воспринимаются как досадная помеха учебе, ущемление права на досуг. Можно согласиться с противниками производительного труда в том, что при существующей постановке дела занятия этим трудом в воспитательном отношении часто приносят меньше пользы, чем вреда.

Главная задача современного этапа развития нашего общества — резко поднять качество знаний учащихся в средней, профессионально-технической и высшей школе — не может быть успешно решена без принципиально нового подхода к вопросу о производительном труде учащихся. Приобретенные профессиональные навыки позволят каждому молодому человеку не бояться оказаться ненужным, быть лишним на рынке труда. Однако, надо сказать, что для части молодежи характерно беззаботное отношение к учебе, к необходимости приобретения профессии, повышения квалификации.

В сознании некоторых молодых людей прочно укоренилось: независимо от качества знаний и отметок в аттестатах государство обязано обеспечить их работой, а значит, и зарплатой. Поэтому ценится не столько напряженная, ответственная, интересная работа, сколько работа, пусть неинтересная, не очень оплачиваемая, зато позволяющая не работать в полную меру сил.

Педагогическая организация труда отличается от производственной подчиненностью технических и экономических целей воспитательным. Отсюда противники включения подрастающего поколения в производительный труд делают вывод: раз главное в труде не вещественный продукт, то детскому и юношескому труду не обязательно быть производительным, главное, чтобы он был творческим, направленным на развитие человека.

Трудно да и вряд ли стоит оспаривать установку на гуманизацию общественного производства. Однако следовало бы остановиться на одном из важнейших моментов труда — на его продукте, который выполняет исключительно важные педагогические функции. Когда человек видит полезные результаты, то это вызывает глубокое удовлетворение, у него появляется чувство собственного достоинства, желание трудиться. Но возможен и противоположный эффект: ненависть к труду, к людям возникает, когда человека заставляют заниматься бесполезной работой, не приводящей к конкретному результату, или, еще хуже, когда незаконно принуждают трудиться в чьих-либо эгоистических целях. Это относится и к взрослым, и к детям.

Еще в начале XX в. К. Каутский предупреждал, что всеобщность образования при сохранении его односторонней умственно-учебной формы приведет к тому, что подрастающие поколения сделаются не годными ни к какому участию в материальном производстве, а это приведет к подрыву самой основы общественной

ми рабочими специальностями. На деле это ведет к тому, что такие «трудовые довески» в общеобразовательной и даже в средней специальной и высшей школе превращаются в обузу, воспринимаются как досадная помеха учебе, ущемление права на досуг. Можно согласиться с противниками производительного труда в том, что при существующей постановке дела занятия этим трудом в воспитательном отношении часто приносят меньше пользы, чем вреда.

Главная задача современного этапа развития нашего общества — резко поднять качество знаний учащихся в средней, профессионально-технической и высшей школе — не может быть успешно решена без принципиально нового подхода к вопросу о производительном труде учащихся. Приобретенные профессиональные навыки позволят каждому молодому человеку не бояться оказаться ненужным, быть лишним на рынке труда. Однако, надо сказать, что для части молодежи характерно беззаботное отношение к учебе, к необходимости приобретения профессии, повышения квалификации.

В сознании некоторых молодых людей прочно укоренилось: независимо от качества знаний и отметок в аттестатах государство обязано обеспечить их работой, а значит, и зарплатой. Поэтому ценится не столько напряженная, ответственная, интересная работа, сколько работа, пусть неинтересная, не очень оплачиваемая, зато позволяющая не работать в полную меру сил.

Педагогическая организация труда отличается от производственной подчиненностью технических и экономических целей воспитательным. Отсюда противники включения подрастающего поколения в производительный труд делают вывод: раз главное в труде не вещественный продукт, то детскому и юношескому труду не обязательно быть производительным, главное, чтобы он был творческим, направленным на развитие человека.

Трудно да и вряд ли стоит оспаривать установку на гуманизацию общественного производства. Однако следовало бы остановиться на одном из важнейших моментов труда — на его продукте, который выполняет исключительно важные педагогические функции. Когда человек видит полезные результаты, то это вызывает глубокое удовлетворение, у него появляется чувство собственного достоинства, желание трудиться. Но возможен и противоположный эффект: ненависть к труду, к людям возникает, когда человека заставляют заниматься бесполезной работой, не приводящей к конкретному результату, или, еще хуже, когда незаконно принуждают трудиться в чьих-либо эгоистических целях. Это относится и к взрослым, и к детям.

Еще в начале XX в. К. Каутский предупреждал, что всеобщность образования при сохранении его односторонней умственно-учебной формы приведет к тому, что подрастающие поколения сделаются не годными ни к какому участию в материальном производстве, а это приведет к подрыву самой основы общественной

нас не было недостатка в разговорах о необходимости повышения качества продукции, товаров для народа. Много надежд возлагалось на госприемку. В 1989 г. она уже охватывала около

2,5 тыс. ведущих предприятий страны. Однако если в 1985 г. число автомобилей, чей век оказался намного короче гарантийного срока, достигло 73 тыс., то в 1988 г. этот показатель поднялся до 159 тыс. Не лучше обстоит дело и с рядом других изделий.

Проблема не сводится к необходимости совершенствования контроля, улучшения технологий, роста материального стимулирования, она имеет социальные и нравственные корни, которые тянутся из глубины порочной системы воспитания подрастающих поколений. Безответственное отношение к работе, рост правонарушений, пьянства, наркомании, проституции среди несовершеннолетних — все это не только отражение политических и экономических деформаций социализма, но и прямое следствие иждивенчески-потребительского образа жизни подрастающих поколений, вызванного также деформацией социалистической школы. Распространение разновозрастных преступных объединений, начинающих терроризировать наши города, служит грозным предупреждением: необходимы самые решительные, поистине революционные изменения в системе воспитания подрастающего поколения.

Понимание социальной взрывоопасности нетрудового образа жизни подрастающих поколений все более начинает проникать в сознание нашего народа. «У нынешних школьников, — считает кинорежиссер В. Абдрашитов, — есть огромный неиспользуемый запас сил и энергии. Но школа только тормозит процесс социализации личности. Ведь энергия, которая не направлена на созидание, неизбежно становится энергией разрушения. И мы ничего не сможем сделать с нашими подростками до тех пор, пока этого не поймем. Пока не предоставим им возможность приобщиться к труду»¹.

Глубокую тревогу по поводу состояния трудовой морали в нашей стране выражает и акад. Б. Е. Патон: «Мы не стыдимся обломовщины, работаем медленно, без инициативы, некачественно. Наши западные партнеры жалуются на затрудненность контактов с советскими коллективами. Мы для них неинтересны, потому что основательно бюрократились — и по стилю руководства, и по стереотипам подчинения, и по общей унифицированности мышления. Такая жизнь удобна для людей пассивных-. Она дает коллективное ощущение безопасности»².

Выход из создавшейся критической ситуации, справедливо полагает академик, не в умножении словесных увещаний, а в переносе акцентов воспитания на труд, который сделал и продолжает делать человека человеком. Ибо при неумении работать все оказы-

¹ Комсомольская правда. 1988. 15 дек.

² Известия. 1989. 8 марта.

вается не более чем словесной декларацией — и честность, и благородство, и милосердие, и доброта. Человек, не умеющий и не привыкший работать, чаще других совершает противоправные поступки.

6. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ТРУДОЛЮБИЯ

Главный аргумент противников соединения обучения с производительным трудом в конечном счете сводится к одному: суть труда—развитие человека, а не те гайки, которые он производит.

Тем более что труд действительно может оказаться для детей неинтересным, механическим и монотонным, не отвечающим требованиям педагогики.

Но даже элементарный логический анализ показывает, что этот аргумент противников производительного труда несостоятелен. Здесь содержатся простейшие логические ошибки: во-первых, противопоставляются два понятия — цель и результат, происходит подмена их содержания. В качестве цели труда человека предполагается он сам, а не то, что этот человек производит; во-вторых, спор зачастую носит не системный, а отрывочный характер, он касается отдельных элементов производительного труда, значение которых то необоснованно завышается, то принижается, а то и отбрасывается вовсе; в-третьих, производительный труд рассматривается вне системы общественных отношений, он анализируется как сугубо педагогическое явление.

История человека труда с древних времен до наших дней свидетельствует: труд сам по себе, вне системы гуманистических общественных отношений был и остается проклятием, тем, что калечит физически и духовно, унижает, а не возвышает, формирует не уважение, а пренебрежение к людям труда, отвращение к любой работе. Для того чтобы производительный труд школьников стал могучим инструментом воспитания, необходимы определенные педагогические условия:

- 1) цели работы должны быть близки и понятны работающим, их нельзя спускать сверху, их ставят они сами; цели должны осмысливаться трудовым коллективом как предмет гражданской заботы об общем благе и выполняться в соответствии с интересами каждого участника трудового процесса;
- 2) в качестве результата труда должен выступать реальный (материальный или духовный) продукт (или услуга), который создается не ради получения оценки на уроках труда, а для действительного использования в процессе потребления (личного или производственного);
- 3) при воздействии на объект труда — материал, вещество природы, сырье, полуфабрикат, вещь, предназначенную стать продуктом, удовлетворяющим общественные и личные потребности, ра-

ник должен концентрировать свою мысль, волю, прилагать физические усилия. Тогда, изменяя материал (вещь) сообразно поставленным целям, работник изменяет собственную природу, умножает свои созидательные способности;

4) субъектом производительного труда, как правило, должен быть не отдельный индивид, а коллектив — комсомольско-молодежная бригада, звено, *отряд*, семья, педагогический коллектив, совет школы, другие производственные и непроизводственные общественные и самодеятельные организации и их содружества;

5) способы организации производительного труда должны строиться на демократической основе; труд организуется как самодеятельность и самоорганизация членов коллектива; трудовой процесс развивается как инициатива, новаторство, коллективная творческая деятельность. Коллективизм должен не просто представлять собой средство достижения производственных целей, а выступать как самостоятельная социальная ценность, как образ жизни людей, сущностью которого становится общая забота об улучшении жизни, друг о друге.

В представлении некоторых педагогов, серьезно не изучавших духовное состояние работающего на земле или у станка, объект физического труда активизирует, тренирует лишь физические силы человека. Отсюда вывод: такой труд готовит роботов, работяг. А для интеллектуального развития необходимы лишь математические задачи, проекты межпланетных станций, литературные произведения. Немного заостряя позиции сторонников умственного труда, считающих, что главный труд школьника—учение, подчеркнем, что без физического труда школа никогда не справится с задачей умственного развития, ибо объект трудовых усилий, будь то кусок дерева, ткань, металлическая болванка, картон, чтобы стать полезным продуктом, требует умственного напряжения, изобретательства, рационализаторства, творческих усилий.

Можно воспитать трудолюбивого, заботливого, высокосоциального и всесторонне развитого молодого человека и при существующей постановке дела в сегодняшней школе. Это произойдет (и происходит) там, где в семьях, Домах пионеров, по месту жительства создаются благоприятные условия для детского труда. «Кому-то и повезет», но такой подход не может быть ориентиром в воспитании целых поколений, крайне важно сформировать устойчивые ценностные, нравственные и идейно-политические ориентации личности.

В условиях, когда вся система воспитания ориентирована на потребление материальных и духовных благ, создаваемых другими, не требует от воспитуемых личного вклада в производство общественного богатства, не дает возможности о ком-то заботиться, создавать общественно полезный продукт, — в этих условиях закономерно и неизбежно происходит воспроизводство в массовых масштабах плохих работников, безответственных, социально апа-

тичных людей, устремленных к идеалам приобретательства и накопительства, примитивного гедонизма и расточительства. Между тем советская система образования преследует диаметрально противоположные цели.

С какого же возраста ребенок должен трудиться? На этот вопрос до сих пор нет исчерпывающего ответа. Бесспорно, детский труд, идущий в ущерб здоровью и развитию, должен быть повсеместно решительно устранен. Можно понять гуманистические устремления социал-демократов, потребовавших в свое время в Готской программе безусловного запрещения детского труда как противоядия против беспощадной эксплуатации детей на капиталистических предприятиях.

Однако против этой позиции, как известно, решительно выступил К. Маркс. Для многих это было неожиданным. Он противопоставил Готской программе требование охраны детского труда и создания для него вполне гигиеничных условий. Запрещение же детского труда при наличии крупного индустриального производства К. Маркс расценивал как утопическое, а в случае его реализации—реакционное, поскольку именно раннее соединение производительного труда с обучением представляет собой могущественнейшее средство общественного переустройства ¹.

Основываясь на физиологии, К. Маркс считал необходимым производительный труд детей строго регламентировать в зависимости от возраста. В частности, предлагалось для детей от 9 до 12 лет ограничить труд 2 ч, для детей 13—15 лет — 4 и 16—17 лет— 6 ч. Конечно, это нельзя считать установкой для всех времен и условий, но рассматривать в качестве ориентира можно и должно. Тем более что существуют другие точки зрения. Например, акад. Ф. Ф. Королев считал нужным включать учащихся в материальное производство лишь в старших классах ².

Данные современных экспериментальных исследований и практический опыт передовых педагогов говорят в пользу снижения* а не повышения возраста начала систематического участия детей в производительном труде. Начинать участвовать в общественном труде целесообразно с того времени, как ребенок становится Способным принести другим людям хоть малейшую пользу. Нельзя забывать, что первое движение детских рук, делающих для людей полезное дело, — это одновременно движение ума и души. Например, в Богдановской школе, о которой мы уже упоминали, дети старших детсадовских групп, разнося по полю мушку-трихограмму, участвуют тем самым в защите посевов от насекомых-вредителей. Нельзя исключать и возможности организации для детей младшего возраста по 1—2 ч в день работы по сборке простейших деталей для электро- и радиоаппаратуры. В результате у детей

¹ См./, Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 19. С. 31.

² См.: Королев Ф. Ф. Ленин и педагогика. М., 1971. С, 192.

становятся гибкими и ловкими пальцы рук, развиваются внимание, любознательность. В. А. Сухомлинский писал, что «от пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли... Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок»¹.

Некоторые виды мышления развиваются только под влиянием ручного труда. Поэтому «школа ручного труда» незаменима в период становления личности, приходит к выводу «современный Макаренко» — директор завода «Чайка» В. Ф. Карманов, отвечая сторонникам так называемой кнопочной технологии.

Поскольку основное содержание школьной жизни составляет умственная деятельность, необходимо производительный труд учащихся теснее связывать с выполнением различных расчетов, управленческих функций, решением поисково-творческих задач, прямо направленных на повышение эффективности производства.

Одно из современных заблуждений педагогики звучит примерно так: научно-технический прогресс сокращает сферу участия детей в общественном производстве. Действительно, ко многим работам детей допускать нельзя, но появилось много новых видов, вполне доступных даже для детей старшего дошкольного возраста. На основании обобщения передового опыта дошкольного воспитания, данных психолого-педагогических исследований и возможностей детей следует говорить скорее о том, что в наши дни целесообразно включать всех детей в производительный труд даже раньше 9-летнего возраста. Каждый человек для своего полноценного развития должен пройти все основные стадии труда, овладеть его орудиями — от молотка до автомобиля и клавиатуры компьютера.

Физическое напряжение и связанное с ним волевое усилие, направленное на создание полезного людям продукта, имеют высокое эмоциональное содержание и большой социальный эффект. Поэтому нельзя принять предложения некоторых авторов освободить детей от простого физического труда, заменяя его трудом умственным, как якобы более отвечающим требованиям времени. Сторонникам физического труда, как полагают некоторые публицисты, «просто невдомек, что человеку, который пришел сегодня в I класс, десять лет спустя скорее всего не лопатой придется орудовать, а быть не глупее самой умной машины».

Работать лопатой, молотком, отверткой и другими простейшими инструментами — абсолютно необходимый этап в становлении и гармоничном развитии личности. Причем такая работа никогда полностью не исчезнет из жизни людей. Очевидно также, что любой, даже необразованный человек всегда был и будет «не глупее самой умной машины», а научно-технический прогресс требует не одних умных голов, но еще и «умных» рук. Умение мастерски

¹ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев, 1972. С. 218—219,

работать лопатой, топором, слесарным и столярным инструментом не только не унижает даже гениального ученого, талантливого писателя, но возвышает и обогащает его как личность. Поэтому противопоставление компьютера лопате в социально-педагогическом плане некорректно. Нельзя забывать о законе перемены труда, о социальном и гигиеническом значении чередования различных видов деятельности для гармоничного развития личности.

Иркутский психолог Л. П. Кичатинов блестяще доказал существование определенных, генетически обусловленных оптимальных возрастных периодов для начала освоения тех или иных видов деятельности. Возрастные спады и пики интереса к соответствующему роду деятельности — учебной, производственной, художественной и др. — оказываются строго закономерным явлением. Уже в возрасте от 4 до 6 лет у ребенка проявляется стремление к достижению значимого результата в своих поделках, бытовом труде, в самообслуживании. Энергия, вечная готовность к действию — характерная черта старшего дошкольника. Именно с этого возраста и нужно привлекать ребенка к общественно полезной деятельности. Как показывает практика, дети 4—6 лет с большим желанием и весьма успешно занимаются выращиванием рассады овощей, изготавливают игрушки для младших детей, учатся обращаться с различными инструментами. К 7 годам потребность в труде уже не занимает ведущего положения.

Очередной подъем интереса к производственно-преобразовательной деятельности возникает у школьников IV—V классов. Они с огромным удовольствием учатся столярному, слесарному делу, водить автомашину, трактор. Девочки в этом возрасте не отстают от мальчиков и охотно овладевают не только «женскими» работами. Однако чем старше становятся школьники, тем меньше у них желания заниматься производительным, тем более физическим, трудом.

Если же в оптимальные возрастные периоды здоровый интерес учащихся к труду не поддерживается и не развивается, как это происходит в большинстве школ, особенно городских, то он неизбежно гаснет и заменяется интересами потребительского характера. Возраст 14—16 лет, с которого учащихся общеобразовательных школ начинают в той или иной мере привлекать к производительному труду и профессиональному обучению, — самый неблагоприятный для «первых шагов в такого рода деятельности.

Во всяком случае, те педагоги-новаторы, которые добились выдающихся успехов в трудовом воспитании своих питомцев (например, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, И. Г. Ткаченко, Г. М. Кубраков и др.), единодушны в том, что, во-первых, включение детей в систематический производительный труд надо начинать с I класса или даже с детского сада; во-вторых, доля времени, отводимого сегодня на производительный труд учащихся в общеобразовательных школах, неоправданно мала. Все это дает основания

для утверждений о том, что значительное увеличение времени на производительный труд (примерно до 10—15 ч в неделю) может быть вполне оправдано в социально-педагогическом смысле.

Пора наконец открыто признать, что в нашей стране фактически запрещен детский труд — мера, которую, как уже подчеркивалось, К. Маркс считал реакционной. На наш взгляд, эту меру можно считать не только следствием всех негативных явлений, вызываемых деформациями социализма, но и одной из их причин. В то же время раннее соединение производительного труда с обучением может стать важнейшим фактором революционной перестройки нашего общества.

Глава IV. ЕДИНСТВО ПРОИЗВОДСТВА, НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

1. ЗНАНИЕ КАК ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Превращение образования в универсальный фактор общественного прогресса—одна из наиболее знаменательных особенностей современности. Научно-техническая революция, произведя переворот в производительных силах, наложила глубокий отпечаток на все стороны жизни мирового сообщества. Поэтому вторая половина XX столетия вошла в историю как эпоха НТР. Она характеризуется, в частности, тем, что резко возрастает взаимосвязь производственной и непроизводственной сфер, объективных и субъективных факторов экономического и социального развития. Функционирование науки в качестве важнейшей производительной силы подтверждает предвидение Ф. Энгельса о том, что духовный элемент труда (изобретательность, мысль) будет принадлежать к числу элементов производства и найдет свое место в производстве и в политической экономии¹.

Уровень развития науки — важнейший показатель экономического развития страны. Непосредственный и основной результат, получаемый в науке, — новое знание, новые идеи, т. е. нематериальная продукция, которая тем не менее имеет вполне реальное значение, проявляясь в существенном повышении производительности труда, увеличении выпуска продукции во всех отраслях народного хозяйства.

{Экономическая эффективность науки определяется объемом и качеством нового знания, которое прямо зависит от квалификации, творческих способностей и численности кадров, подготавливаемых системой образования для сферы науки. 1 Однако даже самые великие научные идеи и открытия играют роль производител-

¹ См.: *Маркс К, Энгельс Ф. Соч. Т. 1. С. 555.*

ной силы только тогда, когда имеется достаточное число людей, способных воспринять их и творчески использовать в массовом материальном производстве.

Когда наука была уделом сравнительно узкого круга людей, ее развитие мало зависело от системы образования. Спрос общества на ученых был крайне ограничен и мог удовлетворяться за счет немногих талантливых людей. Так, в 1913 г. в России общая численность научных и научно-педагогических работников составляла всего 11,6 тыс. человек. Сегодня их более 1,5 млн., а с учетом научно-технического и обслуживающего персонала в науке занято свыше 4,5 млн. человек¹.

Все больше людей занимаются научно-исследовательской работой непосредственно на производстве. Поэтому наука уже не может полагаться на стихию в воспроизводстве своих кадров. Возникла необходимость наладить массовое «производство» людей, наделенных даром творца и исследователя, и эта трудная задача выпала на долю системы образования. Развитие и эффективность науки теперь решающим образом зависят от качества «продукции» системы образования. Взаимосвязь между научными достижениями той или иной страны и ее системой образования сегодня прослеживается очень четко.

Практическое использование достижений науки в производстве зависит в первую очередь от конструкторов, инженеров и квалифицированных рабочих. Такие кадры готовят высшие, средние специальные и профессионально-технические учебные заведения. Однако способность к усвоению научных знаний, особенно к творческому их применению и развитию, определяется не только специальной профессиональной подготовкой, но и уровнем общего образования людей, их культурой, способностями к абстрагированию и нестандартному мышлению, а такие качества закладываются уже в раннем детстве. Следовательно, научно-образовательный потенциал формируется под воздействием системы образования в целом—от дошкольных до поствузовских ее институтов. Вместе с тем эта система выступает одним из главных, относительно самостоятельных факторов научно-технического и экономического прогресса.

Производство нового знания, распространение научной информации и подготовка людей, способных практически применять и развивать научное знание, представляют собой целостную систему тесно взаимосвязанных элементов. Это обстоятельство и дает объективное основание для выработки понятия «научно-образовательный потенциал страны», которым обозначаются достигнутый в обществе уровень развития науки, степень распространения в нем научной информации, способность членов данного общества создавать новое знание и использовать его в качестве непосред-

¹ См.: Народное хозяйство СССР за 70 лет. М., 1987. С. 60, 62, 412.

ственной производительной силы. Причем для характеристики научно-образовательного потенциала сегодня важны не столько формальные количественные показатели уровня образования, сколько реальное качество образования, степень его нацеленности на будущее. «Образование по самой своей сути осуществляет деятельность опережающего характера, ибо система образования охватывает главным образом те поколения, которым лишь в будущем предстоит войти в мир труда и производства»¹.

Однако это положение нуждается в серьезном уточнении. Во-первых, подрастающие поколения, как уже говорилось, целесообразно вводить в мир труда и производства с самых первых школьных лет. Объективные возможности учащихся создавать в процессе обучения с пользой для своего развития определенный общественно полезный продукт, способствующий росту национального дохода, представляют собой научно-производственный потенциал образования.

Во-вторых, при традиционной постановке дела образование по своему содержанию обращено не столько к будущему состоянию науки, техники и производства, сколько к прошлому, так как связано прежде всего с изучением устоявшегося знания, наиболее распространенной, проверенной временем техники и технологии, т. е. с освоением научно-технических и производственных достижений 15—20-, в лучшем случае 10-летней давности. При этом технология самого образовательного процесса также по преимуществу имеет трансляционный, а не творческий характер: основным показателем успешности обучения в средней и высшей школе служит способность учеников к запоминанию и воспроизведению информации. Традиционное преподавание, как отмечал французский ученый Л. Бройль, по самой сути своей имеет склонность к догматизму, ибо стремится придать окончательную, застывшую форму состоянию наших знаний, в действительности всегда временному².

Такая ситуация мало кого тревожила еще в первой половине XX в., ибо период технического обновления производства составлял не менее 35—40 лет. Получаемый в учебных заведениях багаж знаний в основном был вполне достаточен для специалиста на протяжении всей трудовой жизни. В условиях НТР моральное устаревание техники и технологии в среднем происходит каждые 5—7 лет, а в наиболее развитых областях (электроника, вычислительная техника, химия) — каждые 3—4 года. Примерно такую же продолжительность имеет обучение в средних специальных и высших учебных заведениях. В результате даже новейшие научно-технические достижения, постигаемые на первых курсах, нередко оказываются морально устаревшими к моменту выпуска. И дело здесь не в том,

¹ Социальные и экономические проблемы повышения эффективности науки. М, 1985. С 47.

² См.: Бройль Л. По тропам науки. №, 1962. С. 343.

что в вузах »плохо учили, а в том, что традиционная постановка учебно-воспитательного процесса перестала соответствовать объективным требованиям жизни.

Единственно верный выход из создавшейся ситуации состоит в том, чтобы (придать всей системе образования опережающий характер. Однако эта задача еще не решается, и главным образом потому, что система образования пока охватывает те поколения, которым лишь в будущем предстоит войти в мир труда и производства. Более того, при такой постановке она остается принципиально неразрешимой.

Опережающий характер образования может быть обеспечен путем диалектического отрицания традиционной парадигмы, согласно которой учебные заведения лишь готовят своих питомцев к будущему вступлению в мир труда и производства. Ее место завоевывает парадигма, суть которой состоит в том, что непосредственное введение учащихся в мир труда и производства есть основа образовательного процесса, соответствующего современным требованиям. Только тогда, когда учащиеся будут непосредственно участвовать в проектировании и создании новейших орудий труда, в разработке прогрессивных технологий и форм организации труда, только тогда станет возможным осуществить опережающий характер образования, обеспечивающий ориентацию учащихся на развитие науки и производства на несколько десятилетий вперед. Пока же правомерно говорить лишь о первых шагах в данном направлении, предпринимаемых передовыми вузами и техникумами страны.

Настало время пересмотреть общепринятую точку зрения на образование как область, относящуюся только к сфере духовного производства. Это представление имеет свои основания, но оно исторически ограничено. Во всех антагонистических формациях система образования действительно была сферой умственного труда, имела целью умственное и, шире, духовное формирование людей. Однако уже в современном капиталистическом обществе система образования становится отраслью, одна из главных функций которой — воспроизводство развитой рабочей силы, которая, как известно, представляет собой органическое единство материальных и духовных компонентов. Надо отметить также, что система образования способствует не только умственному, но и физическому развитию индивидов. Существенно и то, что образование есть прежде всего практический процесс, в ходе которого личность изменяет и собственную природу. Следовательно, система образования входит в способ производства материальной жизни, и не только потому, что последний включает наряду с производством вещей производство самого человека, но и потому, что производство вещей, подчиненное задаче производства человека, является неотъемлемой стороной системы образования.

Еще А. С. Макаренко считал необходимым рассматривать образование вкупе с другими процессами материального производства. Педагогическое производство, считал он, должно строиться не по логике моральной проповеди, а на политехнической основе. В нем необходимо выделять технологический процесс, учет операций, нормирование, контроль, допуски и браковку. «Когда подобные слова я несмело произносил у подошвы «Олимпа», боги швыряли в меня кирпичами и кричали, что это механистическая теория»¹.

В ходе научно-технической революции в структуре производительных сил *неуклонно* возрастает доля духовных компонентов, что выражается в усилении гуманистической направленности материального производства, во все более высоких требованиях, предъявляемых к научным знаниям, творческим способностям и трудовой морали работников. Как отмечает Е. В. Семенов, вся система производительных сил существует и в качестве материальной системы, и в «форме знания», идеально².

В связи с этим подчеркнем, что производительные силы реально возможны только как материальная система, включающая в себя идеальные элементы, которые входят в нее в форме не только знаний, но и творческих способностей, эстетических и технических качеств людей. Такие идеальные факторы, как рост научного знания и его распространение в массах, в современных условиях становятся все более обязательными и значимыми в развитии производительных сил. Отсюда следует, что интенсивность научно-технического и экономического развития страны сегодня, а тем более в перспективе, уже не может быть полностью обеспечена увеличением объемов капиталовложений, накоплением материально-производственных ресурсов и богатства. Более того, высокая доля материально-вещественного накопления по сравнению с нематериальным накоплением может служить своеобразной компенсацией отставания страны в развитии науки и подготовке кадров.

Такие страны, как США, вынуждены производить относительно большие затраты на наращивание средств производства. Они расходуют на образование в два раза больше, а на науку примерно столько же, сколько все прочие капиталистические страны, вместе взятые. В то же время норма материально-производственного накопления в этой стране самая низкая среди шести наиболее развитых стран как в абсолютном исчислении, так и в расчете на 1% темпов прироста общественного продукта. Анализ глобальных тенденций за каждое десятилетие показывает, что в настоящее время происходит серьезный перелом в соотношении материальных и научно-образовательных элементов производительных сил в сторону резкого возрастания роли последних как фактора экономического развития.

¹ Макаренко А. С. Воспитание гражданина. М., 1968. С. 79.

² См.: Еремин С. Я., Семенов Е. В. Наука и образование в структуре НТР. Новосибирск, 1986. С. 66.

Вместе с тем особый научный и практический интерес представляет задача количественной оценки экономической эффективности всей системы образования. Речь идет о том, как фактически соотносятся и могут соотноситься затраты на систему образования с величиной прироста национального дохода, получаемой за счет повышения качества труда более образованных работников. Рассмотрим подробнее один из аспектов прямой (непосредственной) экономической эффективности образования, который до сих пор остается вне поля зрения исследователей.

2. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОГО ТРУДА УЧАЩИХСЯ

Научно-технический и социально-экономический прогресс нашей страны сегодня в огромной мере зависит от наращивания и правильного использования научно-образовательного потенциала - во всех отраслях народного хозяйства. Поскольку современный способ образования все более связывается с производственной и научно-поисковой деятельностью учащихся, правомерно поставить вопрос об измерении непосредственных экономических результатов этой деятельности, о путях и способах ее повышения. В наше время такие возможности возросли настолько, что учебные заведения (как общеобразовательные, так и специальные) могут быть самоокупаемыми и даже высокорентабельными.

Однако до сих пор, говоря о проблемах производительного труда учащихся, наши ученые акцентируют внимание в основном лишь на затратах, совершенно не учитывая размеры непосредственной экономической отдачи от такого труда. Между тем есть все основания полагать, что эта отдача в общеобразовательной, профессионально-технической, средней специальной и высшей школе может быть весьма существенной. В настоящее время в подавляющем большинстве школ объем полезной продукции, полученной в результате производительного труда, не превышает 3—4 рублей в год в расчете на одного ученика, в 73 школах учащиеся никакой продукции не создают либо их 'полезный результат исчисляется копейками. Однако в четырех из 137 обследованных в 1984—1985 гг. сибирских школах годовая выработка на одного учащегося составила от 40 до 70 рублей, а в одной — более 400 рублей, причем, как говорят сами организаторы производительного труда школьников, огромные возможности повышения экономической эффективности этого труда остаются еще не использованными.

В начале 80-х гг. в сельской Богдановской средней школе объем полезной продукции, созданной школьниками, составлял более 800 рублей в год в расчете на одного ученика. Забузанская школа (Астраханская область), выращивая томаты, заработала за 10 лет почти 1 млн. рублей. По решению общего собрания деньги направлены на строительство нового школьного здания.

результате большой организаторской работы, развернутой в рамках школьной реформы, годовая выработка на одного члена ученической производственной бригады по Седельниковскому району (Омская область) составила 1007 рублей, а по Тарскому — 3661 рубль. Такие высокие результаты связаны с тем, что школьники сочетают учебу с работой на высокорентабельных животноводческих фермах, где хорошо поставлена организация труда, хотя доля ручного труда там остается еще значительной. Несмотря на это, «подавляющее большинство учащихся увлеченно и добросовестно занимаются довольно нелегкой и непростой работой. Показательно, что учащиеся таких школ охотно пополняют ряды животноводов в хозяйствах этих районов. Не меньшие возможности для экономически эффективного производительного труда школьников имеются в городах, но там они обычно используются гораздо хуже, чем в деревне. В отдельных городских школах и учебно-производственных комбинатах в год на каждого ученика приходится более 1000 рублей создаваемой ими полезной продукции, тогда как обучение одного школьника обходится государству в 257 рублей в год¹.

Практика показывает, что общеобразовательные школы могут быть не только самокупаемыми, но и высокорентабельными предприятиями. Однако пока такие высокие результаты довольно редки и достигаются при исключительно благоприятном сочетании мно-гих факторов. Можно утверждать, что, несмотря на огромные потенциальные возможности производительного труда школьников, в полной мере они не используются. Нередко хорошие результаты достигались вопреки официальной позиции, которую до последнего времени занимало руководство бывшего Министерства просвещения СССР и педагогической науки. При активной поддержке сверху трудовые показатели могут быть еще выше, а передовой опыт организации производственной деятельности учащихся может распространяться гораздо быстрее.

Профессионально-технические училища по сравнению с общеобразовательными школами и УПК имеют гораздо больше возможностей для организации производительного труда. Однако и здесь такие возможности используются очень слабо: полезная продукция на одного учащегося системы профтехобразования составляла в 80-е гг. около 400 рублей в год, хотя годовая стоимость обучения в среднем ПТУ превышает 1000 рублей в год. В то же время, например, в ГПТУ № 59 Новосибирска в расчете на одного учащегося ежегодно производилось продукции на 2200 рублей.

Среди руководителей системы просвещения и профтехобразования распространено мнение, что их основная задача не продукцию производить, а воспитывать людей, готовить кадры. Подобные противопоставления неправомерны в любое время, но в условиях

¹ См.: Образование в СССР: Статистический сборник. М., 1988. С. 60.

революционной перестройки общества они становятся абсолютно неприемлемыми. Конечно, высокие производственные показатели далеко не всегда гарантируют высокие учебно-воспитательные результаты. Однако вне практического труда с высокой производительностью воспитание сознательных граждан, квалифицированных и рачительных хозяев становится проблематичным.

На проведение школьной реформы кроме затрат на повышение зарплаты педагогическим кадрам предполагалось, как известно, дополнительно ассигновать 11 млрд. рублей. Работники органов народного образования и ученые, обычно когда ставится вопрос о включении учащихся в производительный труд, говорят о предоставлении производственных площадей, оборудования, квалифицированных кадров, дополнительных финансовых средств, но не приводят при этом даже ориентировочных оценок возможного трудового вклада учащихся в экономику страны, в том числе в посильное возмещение упомянутых затрат.

С позиций традиционных представлений сама мысль о возможности самокупаемости и тем более доходности школы воспринимается как кощунство. Некоторые ученые выступают против организации производительного труда школьников на началах хозрасчета и рентабельности, усматривая в этом «рецидивы южачков-щины». В действительности В. И. Ленин критиковал проект С. Н. Южакова за то, что «обязанность физического труда» в нем устанавливалась «как общий принцип, *но вовсе не для всех, а только для несостоятельных*»; за то, что обязательный производительный труд оказывался в нем «не условием всеобщего и всестороннего человеческого развития, а просто платой за обучение в гимназии»¹.

Что же касается вопроса о том, возможно ли в результате производительного труда учащихся создавать полезную продукцию в объемах, превышающих все затраты государства на их обучение» то он решается не в абстрактно-схоластических спорах, а на практике. Положительные результаты получены в опыте А. С. Макаренко, П. С. Гранкина, Е. Н. Варщицкого, Э. П. Турченко, В. Ф. Карманова, И. Г. Ткаченко, З. Г. Шоюбова и других новаторов. Представим себе, что если бы даже не самые лучшие достижения школ в деле организации производительного труда (например, выработка полезной продукции по 300 рублей в год на одного учащегося) стали повсеместными, то страна имела бы ежегодно дополнительный доход, превышающий все бюджетные затраты на содержание школ и ПТУ, т. е. 13 млрд. рублей. Если же, существенно увеличив время на производительную деятельность школьников, реализовать модель школы «по Макаренко», то эта цифра достигнет 40—50 млрд. рублей.

Таким образом, может быть открыт неисчерпаемый источник материальных средств для развития системы образования. Пока

¹ Ленин В. И. Поля. собр. соч. Т. 2. С. 486

же приводимые цифры помогут лишь приблизительно оценить ту сумму, в которую обходится стране инерция мышления в сфере народного образования. Морально-политический момент здесь, по-видимому, еще существеннее: искусственная изоляция подрастающего поколения от общественного производства, его затянувшееся трудовое взросление отрицательно влияют на все отрасли народного хозяйства. В стране есть немало достижений отдельных школ в деле включения подрастающего поколения в общественное производство, но пока это лишь результаты деятельности энтузиастов, борющихся с бюрократией, финансовыми органами, с педагогическими и родительскими предрассудками.

Что же мешает расстаться с привычными представлениями, услышать новые требования жизни? Было бы неверным обвинять кого-либо в злонамеренном игнорировании нового, попробуем разобраться, почему до сих пор огромные потенциальные экономические возможности производительного труда учащихся не привлекли внимания ученых. Такая ситуация в значительной мере обусловлена отставанием педагогической науки. Так, по проблемам трудового воспитания к началу 80-х гг. было написано более 300 кандидатских и докторских диссертаций, более тысячи книг и брошюр, но тем не менее школа не имела ни теории, ни методики трудового воспитания школьников. Рецептурные рекомендации научных учреждений, как справедливо отмечал акад. АПН СССР С. Я. Ба-тышев, несмотря на солидную форму и обилие научной терминологии, не выходят за рамки рутинной практики.

Основная причина отставания педагогической науки—порочность методологических позиций, занимаемых ведущими учеными. Корни этих позиций — в инерционности мышления, замкнутости в рамках устаревшей парадигмы, в общей обстановке застоя в стране, в распространенности консервативных настроений среди высшего руководства. Поэтому многие ученые вместо творческого поиска приспособлялись к течению событий, не торопились вскрывать противоречия и ставить проблемы в области трудового воспитания. Напротив, они доказывали, что само школьное учение якобы и есть производительный труд, и даже более — что он советской школе не нужен. «Учение, т. е. целенаправленное и систематическое усвоение знаний, — задача людей школьного возраста, а труд, т. е. участие в общественном производстве, — дело взрослых». Так утверждает в солидной коллективной монографии, вышедшей под редакцией вице-президента АПН СССР А. Г. Хрипковой¹. «Трудом в прямом смысле этого слова дети у нас не заняты, и о способностях их применительно к вкладу в общее дело говорить пока преждевременно... Мы не ждем от него (от ребенка) производительного труда, но есть все основания ожидать активного участия во всех доступных для него заботах семьи, в оказании помощи в домашних делах», — пи-

¹ См.: Мир детства: Дошкольник. М., 1979. С. 36.

шет акад. АПН СССР А. В. Петровский К «Освобождение детей от физического труда, от необходимости добывать себе пищу — великое достижение культуры», — утверждается в книге Е. В. Субботского «Золотой век детства»².

Некоторые наши ведущие ученые рассматривают освобождение подростка до 17-летнего возраста от профессионально-трудовой деятельности и замену ее учебной как положительное явление, якобы способствующее всестороннему развитию личности. Решающим аргументом ошибочности их утверждений является передовая практика, к сожалению часто игнорируемая.

Глубокую тревогу вызывает то, что перестройка пока не коснулась мозгового центра педагогической науки, более того, «антитрудовые» настроения ученых, пожалуй, даже усилились, причем среди тех, кто ратует за гуманизацию и демократизацию школы. В какой-то мере это можно расценить как проявление ностальгических настроений, связанных с идеализацией многих дореволюционных ценностей, в том числе гимназии.

Марксистско-ленинская модель школы, в основе которой лежали производство и производительный труд, была наиболее полно и всесторонне реализована в классических экспериментах С. Т. Шацкого и особенно А. С. Макаренко. На фоне весьма скромных достижений массовой школы в трудовом воспитании учащихся ма-каренковская модель может показаться недостижимой. Однако еще не так давно А. Г. Радов убедительно показал, что именно на такую модель возможно и даже необходимо ориентировать сегодня развитие системы народного образования³.

Кроме того, такая модель позволит улучшить воспитание творческих способностей учащихся, а следовательно, решительно повысить научный потенциал подрастающих поколений, поскольку производительным может быть не только физический, но и умственный труд. Например, опыт клуба юных техников в Новосибирском академгородке показывает, что подростки могут серьезно заниматься рационализаторством и даже изобретательством. Воспитанники школы юных программистов при Вычислительном центре Сибирского отделения АН СССР, учащиеся 130-й школы академгородка уже в 12—14-летнем возрасте составляют реальные программы для предприятий, требующие квалификации техника или инженера. Изучение лучших достижений отечественной и зарубежной педагогики убеждает, что учащиеся общеобразовательной, профессионально-технической и специальной школы, работая в составе творческих научных и производственных коллективов, могут вносить весомый вклад в научно-технический прогресс.

¹ См.: *Петровский А. Д.* Дети и практика семейного воспитания. М., 1981. С. 86.

² См.: *Субботский Е. В.* Золотой век детства. М., 1981. С. 54.

³ См.: *Радов А. Г.* Что доверить детям. М., 1984.

Повышение качества работы общеобразовательной школы за счет интенсификации обучения и соединения его с производительным трудом и научно-поисковой деятельностью позволит улучшить качество подготовки кадров в профессиональной средней и высшей школе. Практическое освоение школьниками широкого спектра профессий значительно сократит вероятность неудачного выбора специальности и соответствующего учебного заведения.

Объективные возможности непосредственно экономического эффекта от производительного и научно-поискового труда учащихся обозначим понятием «научно-производственный потенциал образования». Тогда образование можно представить как систему, на входе которой — совокупные затраты государства на обучение и воспитание учащихся, а на выходе — выраженный в стоимостной оценке объем полезной продукции, созданный за счет производительного и научно-поискового труда учащихся. В связи с этим возникают две задачи: во-первых, выработать методы измерения научно-производственного потенциала и определить пути его реализации; во-вторых, разработать новые формы учебно-воспитательного процесса и методы управления, обеспечивающие оптимальное функционирование данной системы.

Практическая реализация модели системы образования, предполагающей максимальное использование ее научно-производственного потенциала, сопряжена с теоретическими и практическими трудностями. Пока этот потенциал используется в весьма небольшой мере, затраты времени на производительную и научно-поисковую деятельность в годовом бюджете времени учащихся обычно не превышают 1—2%. Общепринято мнение о нецелесообразности существенного увеличения этих затрат. Оно обосновывается значительной перегруженностью учащихся занятиями, сокращение времени на которые рассматривается как угроза снижению уровня преподаваемых научных знаний. Такое утверждение верно только при ориентации на экстенсивный путь развития образования.

Действительно, если механически складывать учебное и производственное время, то вывод о недопустимой перегрузке логичен. Но этот подход методологически ошибочен, так как труд и учение — качественно различные виды деятельности. Еще К. Маркс, ссылаясь на исследования своего времени, отмечал, что чередование труда на производстве с учебой в школе освежающе действует на организм ребенка. В результате дети учатся примерно вдвое быстрее тех своих сверстников, у которых односторонний непроизводительный школьный день «без пользы увеличивает труд учителей и в то же время не только бесплодно, но прямо во вред детям расточает их время и энергию»¹. Как ни странно, на эти исключительно важные факты наша педагогическая теория до сих пор не обратила серьезного внимания.

¹ Маркс К, Энгельс Ф. Соч. Т. 23. С. 494.

В последнее время в печати стали появляться публикации, в которых утверждается, что школьная реформа не только забуксовала, но и вообще ничего полезного, кроме повышения зарплаты учителям, не дала. В частности, некоторые авторы и выступавшие на совещаниях педагоги представляют дело так, что сама идея включения школьников в производительный труд не удалась и еще раз себя скомпрометировала. Говорят также, что достижения в этом направлении отдельных школ основаны на выдающихся способностях и героических сверхусилиях немногих энтузиастов-педагогов. Между тем проведенный нами анализ реального положения дел в Сибири (по трем областям и Алтайскому краю) показывает, что в первые три года школьной реформы в организации производительного труда школьников произошли существенные сдвиги. Так, если в 1982 г. средняя годовая выработка на одного члена ученических производственных бригад достигала по Алтайскому краю 70 рублей, по Новосибирской области—187 рублей, по Тюменской— 64, Омской — 78 рублей, то в 1987 г. этот показатель соответственно составил 217, 228, 212 и 281 рубль¹.

Однако подобные факты до сих пор не получают теоретического осмысления, а если и упоминаются в научной литературе, в докладах, то между прочим, скороговоркой. Даже педагоги-новаторы, добивающиеся за счет соединения учения с производительным трудом действительно всесторонней, в том числе и профессиональной, подготовки школьников, не всегда осознают экономическое и политическое значение своих достижений. Так, член-корреспондент АПН СССР директор Мятлевской сельской средней школы А. Ф. Иванов в своей очень интересной книге рассказывает в основном о чисто педагогических аспектах опыта трудового воспитания, а экономическая сторона дела, огромный опыт хозяйственно-организационной работы остаются в тени². По-видимому, традиционный предрассудок, что дело педагога — воспитывать, учить, а не производством заниматься, еще довлеет над умами и учителей и ученых.

Тесное сближение школы и производства — важное условие повышения социальной, политической и педагогической эффективности перестройки системы народного образования. Эта сторона приобретает особое значение в связи с развитием новых организационно-экономических форм детского труда.

Так, в подмосковном кооперативе «Отцы и дети», организованном В. В. Бутенко, школьники вместе с родителями выполняют самые разные работы, в том числе и дома, сообразно своим способностям и интересам (упаковка товаров, изготовление мебели, моделей детской одежды и т. п.). В г. Сумах на основе широкого дет-

¹ См.: Пузиков В. Г. Роль производительного труда в перестройке системы воспитания школьников (на материалах сельской школы Сибири): Канд. дисс. Новосибирск, 1990.

² См.: Иванов А. Ф. Сельская школа. М., 1987.

ского самоуправления действует кооперативное учебно-производственное объединение «Радар». Оно специализируется на изготовлении оригинальных электрических приборов. Этот опыт заставляет решительно пересмотреть традиционные представления о возрастных возможностях, способности работать с техникой и выступать в роли самостоятельных хозяев производства. В перспективе планируется превратить «Радар» в крупное научно-производственное хозрасчетное объединение, наделенное правом юридического лица. Базовым предприятием станет филиал Харьковского политехнического института, а при школах и клубах будут созданы филиалы-объединения. Здесь школьники и студенты смогут выполнять полные циклы работ — от идеи, прикладных исследований, конструкторских и технологических разработок до изготовления продукции и обслуживания ее в процессе эксплуатации. Таков практический шаг в интеграции средней и высшей школы, в развитии талантов и совершенствовании подготовки кадров |

Таким образом, результаты экспериментов, опытной работы, поиски энтузиастов убедительно подтверждают огромные социально-педагогические и экономические возможности производительного труда учащихся.

Особенно большие резервы роста экономической эффективности образования за счет производительного труда учащихся имеются в высшей и средней специальной школе. Приведение их в действие связано с широкой интеграцией процессов труда, учения и научного поиска, общего и профессионального образования, школы с производством и наукой, внутренней интеграцией всех ступеней образования.

3. ИНТЕГРАЦИЯ ТРУДА, НАУЧНОГО ПОИСКА И УЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Распространен взгляд на соединение производительного труда с обучением как на проблему, имеющую отношение лишь к общеобразовательной школе. В действительности эта проблема значительно шире и пронизывает наряду с системой образования другие области народного хозяйства.

Еще в начале 60-х гг. в Алтайском крае, например, было организовано централизованное обучение массовым рабочим специальностям ускоренными темпами (в 5—10 раз быстрее, чем обычно) при более высоком качестве подготовки. Основной принцип был таким: ученик с первого дня под руководством инструктора (и вместе с ним) включался в работу и участвовал в выполнении производственных планов. Станочники с первых дней учебы вставали к станкам и начинали выпускать несложную продукцию, производить пер-

¹ См.: Учительская газета. 1988. 22 дек.

вичную обработку деталей. Слесари сразу начинали сборку, ремонт оборудования. Даже будущие шоферы сразу садились за руль автомобиля с двойным управлением и не просто учились ездить, но и перевозили грузы. Теоретические (политехнические) знания приобретались на специальных групповых занятиях главным образом самостоятельно, хотя и под руководством преподавателей-консультантов. К сожалению, этот интереснейший опыт, подобно другим находкам практической педагогики, не получил распространения.

Принято считать, что подготовка рабочих непосредственно на предприятиях менее основательна, чем в учебных заведениях профтехобразования. В общем, на среднестатистическом уровне это, по-видимому, так и есть. Однако рабочие, обучаясь непосредственно на предприятиях, гораздо легче и быстрее включаются в производительный труд. Выпускники же профтехучилищ при поступлении на работу часто испытывают серьезные трудности адаптации,

К сожалению, чаще всего подготовка рабочих кадров непосредственно на производстве связана с довольно узкой специализацией и слабой теоретической подготовкой. Однако если взять лучшие образцы, то дело обстоит иначе. Нередко рабочие проходят всю лестницу—от первого до высшего разряда за 2—3 года.

Особенно велика в этом деле роль инструкторов-наставников. При правильной постановке дела на предприятиях параллельно организуется и теоретическая учеба. В результате и теоретические знания, будучи непосредственно связанными с повседневной работой, приобретаются быстрее, чем при традиционной системе — сначала учеба, потом работа.

С точки зрения соединения процессов обучения и производственной деятельности большой интерес представляет динамическая система подготовки рабочих кадров, которая была в свое время создана на Херсонском заводе полупроводниковых приборов. Она включала эвристическое программирование обучения с применением обучающих машин; теоретическое обучение непосредственно в цехах и на рабочих местах с помощью машин и преподавателей-консультантов; широкую политехническую подготовку в сочетании со специальной; централизованную систему аттестации рабочих с использованием специальных контрольно-экзаменационных машин.

Эта система обеспечивала резкое повышение качества подготовки при охвате 100% работающих. Причем рабочие достигали высшего разряда в два раза быстрее и производили прибавочного продукта на 35% больше, чем при бригадно-курсовом методе. Производительность труда в сборочных цехах за счет повышения квалификации поднялась в среднем на 20%. Дополнительные капитальные затраты на создание (или приобретение) обучающих и контролирующих устройств и других технических средств обучения составляли около 31 рубля на одного человека при амортизационном износе не более 2% в год. К сожалению, эти чрезвычайно эф-

фактивные системы профессионального обучения, которые без преувеличения можно назвать социальными изобретениями, не получили развития.

Данный опыт подготовки рабочих кадров — лишь один из наиболее простых и наглядных примеров проявления назревшей необходимости соединения труда с обучением на основе интеграции учебных и производственных процессов, а также интеграции предприятий с учебными заведениями. Опыт совхозов-техникумов, заводов-вузов также показывает целесообразность и эффективность использования производительного труда в качестве ведущей формы познавательной деятельности обучаемых: работники в процессе производственной деятельности продолжают непрерывно приобретать новые и совершенствовать старые знания, повышать уровень профессиональной подготовки и овладевать смежными и вновь возникающими специальностями.

Жизнь подтверждает целесообразность более раннего приобщения обучаемых к практической деятельности (в том числе непромышленной). Так, студенты Московского физико-технического института, Новосибирского университета участвуют в научно-исследовательских работах институтов со II—III курсов. Студенты медицинских и педагогических вузов должны, по-видимому, с первых лет обучения систематически работать под руководством наиболее квалифицированных специалистов в больницах, школах или в соответствующих НИИ, затрачивая на это примерно столько же времени, сколько его тратится на изучение теории. Профессиональная деятельность студентов в таком случае будет отличаться от профессиональной деятельности «готовых» специалистов, вероятно, лишь ориентацией на учебные цели.

Изучение прогрессивных тенденций позволяет прогнозировать именно такое положение дел в обозримом будущем.

Одним из наиболее перспективных направлений повышения эффективности профессионального образования на основе более тесного соединения труда и учения является целевая интенсивная подготовка специалистов (ЦИПС). Например, в Красноярском политехническом институте совместно с ведущими специалистами предприятий и научно-исследовательских учреждений в 1987 г. были радикально переработаны учебные планы и программы дисциплин, определяющих подготовку инженеров на завершающей стадии обучения. Непосредственно на предприятиях и в научно-производственных объединениях, для которых институт готовит специалистов» были открыты филиалы выпускающих кафедр. Часть учебного процесса перенесена непосредственно на предприятия. Многие студенты теперь выполняют не учебно-тренировочные курсовые и дипломные проекты, а такие, которые реально используются предприятиями. Они участвуют в монтаже и наладке новейшего оборудования, разработке новой техники и технологии. К работе со студентами активно привлекаются ведущие специалисты-практики, а сту-

ленты непосредственно на заводах практически осваивают функции производителей, начиная с овладения конкретными рабочими профессиями.

Для углубления интеграции обучения, науки и производства создан учебно-научно-производственный комплекс (УНПК) машиностроительного профиля. В него входят выпускающие кафедры Красноярского политехнического института, соответствующие предприятия, Центральный отраслевой институт повышения квалификации руководящих кадров и машиностроительный техникум. С целью реализации принципа непрерывного образования по мере развития УНПК в него включатся подшефные предприятия, общеобразовательные школы и базовые профтехучилища.

Интересный опыт соединения производительного труда с обучением накоплен на кафедре вентиляции и охраны труда Восточно-Сибирского технологического института (Улан-Удэ). С 1977 г. (под руководством В. А. Тыхеева) здесь ведутся разработка и внедрение исключительно эффективной формы непрерывной практической подготовки будущих инженеров-строителей по специальности «Теплогазоснабжение и вентиляция» на основе студенческого бригадного подряда. Учебно-воспитательный процесс, организованный по этому методу, предусматривает возведение силами студентов санитарно-технических систем при строительстве новых объектов и реконструкции действующих предприятий.

Учебно-воспитательный процесс включает четыре этапа. На первом этапе (осенний семестр) кафедра подбирает объекты строительства и заключает с предприятиями договоры на студенческий бригадный подряд, формирует бригады из студентов II—IV курсов и учащихся IX классов, осваивающих профессию слесаря-монтажника. Второкурсники и первокурсники для приобретения необходимых рабочих профессий в вечернее время обучаются в профтехучилище.

На втором этапе (весенний семестр) студенты на практических занятиях и в курсовом проектировании изучают проектно-сметную документацию систем, вносят коррективы, контролируют поступление на объект необходимого оборудования и материалов и всесторонне готовятся к летним работам.

На третьем этапе (производственная практика) студенческие бригады изготавливают детали и элементы систем в специализированных цехах, производят сборку узлов и монтажные операции на объектах. Руководят всеми видами работ студенты IV курса, проходящие практику в должности мастеров-бригадиров. Звеньевыми являются третьекурсники, а студенты II курса и девятиклассники работают в качестве слесарей-монтажников. В приобретении студентами умений и навыков организации и выполнения строительного-монтажных работ помогают наставники из числа опытных рабочих и инженеров предприятий.

На четвертом, завершающем этапе студенческие бригады производят пусконаладочные работы, составляют технические паспорта смонтированных систем и сдают готовый объект заказчику.

Студенты I курса проходят специальную подготовку, прежде чем участвовать в студенческом бригадном подраде. Они выполняют учебно-практическую работу, связанную с освоением таких дисциплин, как «Введение в специальность», «Начертательная геометрия», «Черчение». В этой работе первокурсники по аксонометрическим схемам систем теплогазоснабжения и вентиляции выполняют развертки составных элементов и узлов, а затем изготавливают макеты этих систем.

Профессиональные знания, умения и опыт производства всех видов строительного-монтажных работ, приобретенные за четыре года непрерывной практической подготовки, пятикурсники используют в проектно-монтажной дипломной работе, выполняемой по заявке предприятий. На основе проведенных исследований студенты разрабатывают проекты реконструкции действующих систем, осуществляют инженерную подготовку, непосредственно участвуют в монтажно-сборочных операциях, после чего сдают объект заказчику. На этой стадии дипломная работа защищается на ГЭКе. В итоге обеспечивается тесная связь производительного труда с обучением, интеграция высшей школы с профтехучилищами и со средней школой.

Вся работа ведется на основе последовательного использования принципов комбинированного разновозрастного трудового коллектива, самоорганизации, самоуправления и самофинансирования. Таким образом, успешно решается целый комплекс задач, включая эффективную профессиональную ориентацию начиная со старших классов средней школы. И если прежде студенческие группы по специальности «Теплогазоснабжение и вентиляция» состояли на 80% из девушек (которые, как показывает опыт, в основном по полученной специальности не работают), то теперь эти группы стали более чем на 80% комплектоваться за счет юношей, по-настоящему заинтересованных в получении этой профессии.

Заметно повышается интерес у студентов к учебе, формируется потребность в освоении специальных заданий, вырабатываются профессиональные организационно-управленческие умения и навыки. Воспитывается не бездумный исполнитель, а инициативный, творчески мыслящий инженер с активной жизненной позицией и высоким уровнем профессиональной подготовки. Устраняется длительный период адаптации молодых специалистов к производству, обычно растягивающийся до 3 и даже 5 лет. Более того, фактически отсутствует считающийся неизбежным 5—6-летний разрыв между началом учебы в вузе и временем, когда начинается отдача от труда специалиста на производстве. Студенты с I курса ежегодно производят строительного-монтажные работы, примерно вдвое перекрывающие все бюджетные расходы на их обучение,

Преодолевается «синдром конторы», когда выпускники вузов стремятся распределиться как можно дальше от непосредственного производства. Как показывает опыт, молодые специалисты охотно идут на должности мастеров, прорабов и с первых дней успешно справляются со своими обязанностями. Вместе с тем уже в процессе обучения происходит коррекция профессиональных ориентации, позволяющая более эффективно использовать каждого начинающего инженера в соответствии с особенностями его личности и способностями (на организаторской, технологической, проектной или конструкторской работе).

Данная система применяется с учетом специфики производства для подготовки инженеров по многим другим специальностям (технология машиностроения, электроснабжения, автодела, технология переработки молока и др.). Она представляет собой ценное социальное изобретение, позволяющее резко повышать эффективность высшего технического образования практически любых профилей.

Опыт организации непрерывной производственной практики студентов на основе бригадного подряда получил широкую общественную апробацию и рекомендован к широкому внедрению. Однако он пока идет, несмотря на высокую оценку и поддержку, еще очень медленно. И все же можно констатировать, что прогрессивная тенденция интеграции образовательных и производственных процессов все увереннее пробивает себе дорогу не только в средней и высшей школе, но и непосредственно на предприятиях.

В условиях НТР непрерывная, в том числе теоретическая, учеба всех трудящихся превращается в необходимое условие эффективной профессиональной деятельности в любой сфере и на любом рабочем месте. Различия между учреждениями образования и производственными организациями все более будут сводиться к различиям в приоритете задач — учебных или производственных. Непосредственная цель производственных организаций — определенный продукт или услуга, образовательных организаций — сам человек, формирование его как личности. Вместе с тем по мере повышения ступеней образования должны меняться объемы и пропорциональные соотношения между производственной и учебной деятельностью.

В современную эпоху стали объективной необходимостью интеграция учебно-воспитательной и производственной деятельности, органическое их сочетание. Следовательно, принцип соединения производительного труда с обучением, означая непрерывность учебной и производственной деятельности в течение всей активной жизни человека, выступает сегодня как одно из проявлений принципа непрерывности образования.

Варианты совершенствования трудового воспитания в средней школе необходимо рассматривать системно, во взаимосвязи с перспективами развития высшей школы и возможностями ее научно-производственного потенциала. Следует учитывать и возможности

кооперации с профтехобразованием и системой подготовки кадров на предприятиях. Одним из важных вопросов улучшения подготовки кадров является обеспечение оптимальных пропорций различных элементов ее структуры. Изучение объективных тенденций позволяет прогнозировать дальнейший количественный рост вузовской ступени, что отвечает перспективным требованиям научно-технического и социального прогресса.

Однако небезосновательны опасения, что если предоставить всем желающим возможность учиться в высших и средних специальных учебных заведениях, то это может привести к резкому обострению дефицита рабочих кадров. Чтобы избежать подобного положения, необходимо вводить новые формы подготовки специалистов, в том числе разработанные В. А. Тыхеевым, последовательно реализовывать модель учебно-научно-производственного комплекса. Только тогда, когда сам студент под руководством преподавателей и производственников будет создавать, развивать и реализовывать новые научные идеи, только тогда он сможет идти в ногу с научно-техническим прогрессом. Это путь радикального преодоления разрыва между теоретической подготовкой и умением применять знания на практике, этой ахиллесовой пятой большинства специалистов. В этом убеждает опыт заводов-вузов, совхозов-техникумов, Новосибирского университета, Московского физико-технического института и многих других вузов страны.

Не последнее место должно занимать и повышение прямого вклада вузов в экономику страны за счет лучшего использования их научно-производственного потенциала. Экономический эффект от внедрения результатов научных исследований, проведенных, например, в Новосибирском институте инженеров железнодорожного транспорта, был вдвое больше затрат на его содержание. Об огромном трудовом потенциале студенчества говорят такие цифры: в 1986 г., например, объем работ, выполненных по сметной стоимости строительных объектов студенческими отрядами, составил 900 млн. рублей, а выработка на одного члена Всесоюзного студенческого строительного отряда — в среднем 2727 рублей за сезон. Чтобы оценить значение этих цифр, нужно знать, что стоимость обучения одного студента составляет 1245 рублей в год. Однако в строительных отрядах участвует пока лишь один из восьми студентов.

Можно утверждать, что переход на круглогодичное и обязательное привлечение студентов к работе в различных сферах общественного производства в соответствии с профилем подготовки даст значительный экономический эффект, позволит сократить дефицит рабочей силы, улучшить качество подготовки кадров. Обычное возражение против подобных предложений — перегруженность студентов учебными занятиями. Но она может быть полностью снята за счет использования современных методов интенсификации учебного процесса, позволяющих в 2—2,5 раза сокра-

тить число обязательных аудиторных занятий (и соответственно нормы учебной нагрузки профессорско-преподавательского состава) при качественном усвоении материала. Такое решение позволит в 3—4 раза увеличить время на производственную и научно-исследовательскую деятельность как учащихся, так и профессорско-преподавательского состава.

Наши вузы обладают огромным научным потенциалом: в них сосредоточено 35% научно-педагогических работников страны, в том числе около половины докторов наук. И этот потенциал нужно умело использовать. Предлагаемые изменения структуры учебно-воспитательного процесса представляются целесообразными, так как дают возможность увеличить долю вузов в общем объеме проводимых в стране научных исследований, которая в настоящее время не превышает 10%. Кроме того, эти изменения положительно скажутся на интенсификации всего учебно-воспитательного процесса, поскольку обеспечат разумное чередование учебной, производственной и научно-исследовательской деятельности студентов.

Интересный опыт соединения профессиональной подготовки рабочего (по программе ПТУ) с подготовкой техника сложился в Красноярском промышленном техникуме. В учебном плане предусмотрено чередование учебы, производительного труда и занятий физической культурой. В результате, как показала практика, резко повышаются эффективность и качество обучения. Подобный принцип может быть применен в вузах. При такой постановке дела в значительной мере снимется проблема отсева: учащийся может оставлять учебу, получая в зависимости от года обучения и успехов тот или иной разряд по рабочим профессиям или диплом техника, а может в дальнейшем и продолжить обучение на дневном, вечернем или заочном отделениях. Подобный опыт может быть использован и в высшей школе.

Радикальные изменения в общеобразовательной школе, связанные с повышением качества знаний и производственного обучения, откроют новые возможности и перспективы улучшения профессионального (среднего и высшего) образования на качественно иной основе, ускорится интеграция общеобразовательной, профессионально-технической и средней специальной школы. Техникумы уже во все большей мере выполняют функцию подготовки специалистов не только среднего звена, но и квалифицированных рабочих, устойчиво растет процент рабочих с высшим образованием.

Такое положение Госкомтруд и Госплан рассматривают пока как крайне нежелательное. Действительно, во многих случаях использование специалистов на рабочих местах невыгодно, но в общем эта тенденция отражает объективные требования научно-технического прогресса и проявляется во всех индустриально развитых странах. Исследования, проведенные в СССР и за рубежом, показывают, что рабочие со средним техническим и особенно с высшим

образованием в целом трудятся значительно эффективнее выпускников ПТУ, а подготовка их обходится государству часто даже дешевле (по крайней мере, в СССР), и лишь инерция мышления мешает пересмотреть традиционные представления.

Среднее специальное образование в условиях НТР фактически уже выполняет функцию подготовки работника нового типа, способного эффективно заниматься как физическим, так и умственным трудом. Поэтому сегодня следует не сокращать, а расширять эту форму подготовки кадров, особенно на базе неполной средней школы. Вместе с тем целесообразно предоставить всем учащимся средних ПТУ возможность получать в зависимости от личных успехов не только документ о квалификации рабочего, но и диплом техника соответствующего профиля. В то же время получение высшего (не ниже 4-го) рабочего разряда учащимися техникумов должно рассматриваться как необходимое условие получения диплома о среднем техническом образовании.

В перспективе имеет смысл интегрировать по профилям подготовки в единое целое все профессионально-технические, средние специальные и высшие учебные заведения, рассматривая их как последовательную цепь повышения квалификации, все звенья которой связаны между собой. При такой постановке прием для обучения по специальностям на тот или иной уровень образования или выбытие будут зависеть в основном от индивидуальных стремлений и способностей каждого учащегося, а проблемы процентомании, натягивания оценок, борьбы с отсевом автоматически снимутся.

Такой подход позволит обеспечить соответствие уровня подготовки молодых специалистов новым требованиям научно-технического прогресса и существенно улучшить использование научного потенциала высшей школы.

Предлагаемая модель интегрированной профильной подготовки кадров приобретает особую актуальность в связи с тем, что в последние годы возникли острые противоречия между формальной потребностью в кадрах специалистов, определяемой заявками и штатным расписанием, и реальной потребностью в них, определяемой объективной логикой производственного процесса. На многих предприятиях сейчас количество специалистов может быть сокращено без всякого ущерба; более того, такое сокращение должно привести к увеличению производительности труда, объемов производства и улучшению качества продукции. Бригадный и арендный подряды, полный хозрасчет и самофинансирование создают благоприятные условия для использования каждого работника в соответствии с его потенциалом и реальными требованиями производства.

Основной формой подготовки дипломированных специалистов должны стать учебно-научно-производственные комплексы (УНПК), объединяющие высшие учебные заведения, научно-исследовательские подразделения и предприятия соответствующих от-

раслей, Средние специальные учебные заведения там, где это возможно и целесообразно, могут входить в эти комплексы в качестве первой, относительно самостоятельной вузовской ступени (первые 2—3 года обучения), выдающей соответствующие дипломы. Причем эту ступень в количественном отношении следует сделать значительно больше второй, дающей полное высшее образование (5—6 лет обучения). Основным методом обучения будет самостоятельная работа с книгой, текстами лекций и обучающими машинами. Это высвободит время на производительный труд в учебных цехах и на производстве, полях, стройках (преимущественно по профилю вузов), а также на научно-исследовательскую деятельность. Такой подход позволит наконец разрешить проблему перегрузки профессорско-преподавательского состава вузов, установить нормы, соответствующие международным стандартам.

Все оканчивающие первую и вторую вузовские ступени смогут легко приобретать производственные разряды рабочих, если они не овладели ими еще в средней школе. Соединение производительного труда с обучением и научной работой позволит резко поднять качество и эффективность подготовки специалистов за счет лучшего использования научно-производственного потенциала вузов.

Кроме того, учебно-производственные центры должны выполнять функции переподготовки и повышения квалификации кадров специалистов и рабочих. Предполагается, что трудящиеся через каждые 5 лет будут проходить интенсивное обучение в них в течение 3—6 месяцев.

Регламентация учебного процесса примет гораздо менее жесткий характер. Обязательными для студентов будут часы производственной и научно-исследовательской работы, а посещение лекций станет свободным. Студенты получают право сдавать экзамены и зачеты практически в любое время. В зависимости от учебно-производственных и научных успехов будут определяться конкретные места направления выпускников на работу.

Предприятия устанавливают для УНПК только общие направления деятельности и уровень требований, а также осуществляют контроль за их выполнением по конечным результатам. Учебный план и программы, численность и характер подготовки специалистов планируются и разрабатываются в деталях непосредственно руководством учебно-научно-производственного комплекса совместно с руководителями заинтересованных в специалистах предприятий. Руководство УНПК должно располагать достаточными административно-управленческими и хозяйственно-финансовыми правами, для того чтобы самостоятельно решать на месте все основные вопросы своей деятельности.

В перспективе большее внимание следует также обратить на региональный аспект в развитии специального образования. В настоящее время становится очевидным, что близость и доступность

научных ресурсов, особенно для прогрессивных отраслей промышленности, важнее близости рынков сбыта и доступности источников сырья. Все сильнее проявляется по отношению к производству опережающая роль науки и высшего образования, ибо они в конечном счете определяют будущее состояние промышленности страны и тенденции ее развития. Не случайно в США, например, все чаще перебазирование промышленности начинается со строительства на новом месте научно-исследовательских и экспериментальных центров. Более того, власти штатов конкурируют между собой за привлечение НИИ, вузов, центров перспективных отраслей промышленности (создаваемых, как правило, в комплексе) путем предоставления специальных льгот.

Положительный опыт Новосибирского научного центра СО АН СССР по созданию триединого комплекса наука — кадры — производство, включающего академические НИИ, университет, политехникум, физико-математическую школу, отраслевые НИИ и конструкторские бюро, опытный завод, сотрудничество научно-исследовательских институтов СО АН СССР с вузами Новосибирска доказали прогрессивность подобной практики. В этом случае учебно-научно-производственный центр организуется на основе приоритета академических институтов, ведущих преимущественно фундаментальные исследования. Возможны и другие формы организации учебно-научно-производственных центров: группа вузов и НИИ, в том числе академических институтов, предприятий с общей научно-исследовательской и экспериментальной базой; группа вузов, предприятий данного профиля и комплекс специализированных НИИ; отраслевое научно-производственное объединение с филиалами соответствующих вузов и т. п.

Здесь особое внимание должно быть обращено на повышение качества подготовки специалистов, требующее внедрения новых методов обучения, в частности программирования, а также технического переоснащения школ всех уровней. На протяжении многих лет высшая школа СССР делала упор на подготовку инженеров, что было совершенно закономерно в период создания социалистической индустрии и восстановления народного хозяйства в послевоенные годы. В настоящее время выпуск инженеров составляет более 40% всего выпуска вузов. Видимо, сейчас следует перенести центр тяжести на подготовку специалистов широкого профиля, решить задачу создания периодической переподготовки всех квалифицированных кадров и подготовки организаторов производства.

Главная особенность новой модели подготовки специалистов состоит в том, что она займется разработкой принципиально новых технологических систем для всех отраслей народного хозяйства, гораздо более эффективных по сравнению с существующими, и одновременно будет готовить кадры для всех отраслей хозяйства и культуры. Таким образом, система образования станет опосредующим звеном между передовым краем фундаментальной науки

н производством. Одновременно улучшится использование как научно-образовательного, так и научно-производственного потенциала системы образования в целом, что выразится в дополнительном приросте национального дохода страны.

4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ

Противоречивое единство материального и идеального в современном мировом развитии развертывается сегодня на качественно новом уровне: наука в полной мере выступает как могущественнейшая производительная сила, преобразующая не только вещественные, но и личностные компоненты общественного производства. Поэтому сегодняшние проблемы образования не могут быть решены вне контекста проблем современной научно-технической революции.

Взаимодействие научно-технического и социального прогресса, развитие материального производства и личности на современном этапе становятся все более сложными и противоречивыми. Неоспоримые технические достижения, многократно увеличивающие могущество человека, подвергаются все более решительной критике сторонников гуманистических подходов, ставящих под сомнение их полезность для блага человечества. Возникают новые проблемы и в самом содержании общественного производства, требующие нового осмысления составляющих его элементов.

Проблемы современной научно-технической революции освещаются весьма широко всеми средствами информации. Не прекращаются дискуссии вокруг этого явления, обобщается нарастающий поток новых фактов, все более поразительных достижений человеческой мысли. Однако исследователи до сих пор не объяснили, почему научно-техническая революция, будучи глубочайшим переворотом в производительных силах, сопровождалась устойчивой тенденцией снижения темпов роста производительности общественного труда и национального дохода.

Первая промышленная революция привела к тому, что в странах, вступивших на путь индустриального развития, темпы экономического роста поднялись к середине XIX в. до 4,3% в год, тогда как в предыдущие столетия они не достигали и 1%. В период между двумя мировыми войнами среднегодовые темпы валового внутреннего продукта стран капиталистического мира составляли 2,2%. С середины XX в., ознаменованной, как известно, началом современной НТР, среднегодовые темпы экономического развития до 1973 г. поднялись в развитых капиталистических странах до 4,6, а в развивающихся — до 5,8%.

Однако после 1973 г. возникает устойчивая тенденция снижения темпов экономического роста, которая носит глобальный характер. В частности, в 1974—1979 гг. во всех развитых капиталистических

странах среднегодовые темпы увеличения национального дохода упали до 3,2%, а за период 1980—1986 гг. — до 2,1%¹

Особенно затормозился рост производительности общественного труда. Если, например, в 7 крупнейших западных странах в период с 1963 по 1973 г. производство продукции на одного рабочего возрастало в среднем на 4,5% в год, то в 1973—1979 гг. прирост составил лишь 1,5%. Причем в США за этот период он едва достигал 0,1 % в год².

В СССР, согласно данным официальной статистики, в годы довоенных пятилеток (1928—1940) среднегодовой темп прироста валового общественного продукта был на уровне примерно 14%. В 1945—1970 гг. он составил около 10%, а в 70-е гг. наметилась крайне отрицательная тенденция устойчивого падения темпов. Если в 1966—1970 гг. прирост валового общественного продукта составил 7,4%, то в 1981—1985 гг. он упал до 3,5%. За пятилетие перестройки, как известно, негативные тенденции переломить не удалось.

В последнее время методики расчета, на которых получены указанные цифры, подвергаются серьезной критике, доказывається, что показатели, особенно за довоенные годы, сильно завышены. Согласно альтернативным расчетам, наибольшее ускорение роста экономики было достигнуто в нашей стране в 1951—1960 гг. Вырисовывается общая для всех стран мира тенденция: существенный рост всех экономических показателей на первоначальном этапе НТР, в последующем — их падение³.

Некоторые авторы считают такую ситуацию временной, предсказывают к концу века скачок роста эффективности производства в 20—30 раз. Однако подобного рода оптимистические прогнозы не были подкреплены серьезным теоретическим обоснованием и расчетами. Получил распространение и противоположный взгляд, что замедление темпов экономического развития — неизбежное явление и что особенности социально-экономического строя могут лишь ослаблять или усиливать эту общую тенденцию. Он основывается на том, что связь между происходящим в наши дни научно-техническим переворотом и темпами экономического роста очень слабая или слишком опосредованная. Некоторые авторы прямо говорят, что в ближайшем будущем «трудно ожидать глубоких переворотов в развитии промышленности, подобных тем, что сопровождали появление паровой машины, электрической энергии и т. д.»⁴.

¹ См.: Экономическое положение капиталистических стран. М, 1987. С. 17, 1.

² См.: Сахал Д. Технический прогресс: концепции, модели, оценки. М., 1985. С. 18—19.

³ См.: Ханин Г. И. Экономический рост: альтернативная оценка // Коммунист 1968. № 17.

⁴ Стефанов Н. Мультипликационный подход и эффективность. М, 1980.

Такие оценки представляются неоправданно пессимистическими, результаты развития, по-видимому, будут выражаться не столько в количественных показателях, сколько в качественных. В частности, в СССР огромные возможности, открываемые революционным переворотом в науке и технике, пока использовались в весьма ограниченных секторах народного хозяйства, некомплексно, очень медленно распространяясь в массовое производство. Поэтому возникла противоречивая ситуация: научно-техническая революция вплоть до последнего времени носила у нас «очаговый» характер, проявляясь более всего в военно-промышленном комплексе, сочетаясь с преобладанием эволюционной формы научно-технического прогресса в народном хозяйстве как целом¹.

Возможности развития народного хозяйства на экстенсивной основе в 70-е гг. были в основном уже исчерпаны, но переход на интенсивный путь осуществлялся без достаточной последовательности, настойчивости, полумерами.

Сложившаяся ситуация имела и объективные основания, но главная причина в том, что не была своевременно и в полном объеме оценена необходимость перемен, опасность нарастания кризисных явлений в обществе, выработана четкая линия на их преодоление. Из-за медленного внедрения прогрессивных и принципиально новых технологических процессов и систем, экономичных видов материалов, средств механизации, робототехники, высокопроизводительного оборудования потери от отходов материальных ресурсов в промышленности и строительстве практически не снижались и составили более 2% от стоимости потребленных сырья и материалов.

Не следует также забывать о «лукавом» характере в целом приличных общих цифр, в значительной мере связанных с экспортом сырьевых ресурсов, выручкой от продажи алкоголя. Если очистить экономические показатели роста от влияния этих факторов, то на протяжении практически четырех пятилеток мы не имели увеличения абсолютного прироста национального дохода, а в начале 80-х гг. он стал даже сокращаться.

Самое же главное состоит в том, что необходима глубокая перестройка мышления, что традиционные методы измерения экономического роста, более или менее адекватные в условиях экстенсивного развития, все более теряют смысл с переходом на путь интенсификации и быстрого обновления технологий и выпускаемой продукции. Например, если предприятие (или отрасль) вместо прежней модели ЭВМ будет выпускать в том же количестве новую, более эффективную и меньшей стоимости, то все формальные, обычно применяемые экономические показатели этого предприятия (или отрасли) резко ухудшатся. Поэтому в современных условиях

¹ См.: *Аганбегян А. Г.* Научно-технический прогресс и ускорение социально-экономического развития. М., 1985. С. 34.

необходимо круто переориентировать всю систему планирования и учета на конечный результат, отражающий удовлетворение реальных человеческих потребностей.

Сложившийся в конце 20-х — начале 30-х гг. подход, отождествлявший экономический успех с темпами роста, был исторически оправдан, но уже давно исчерпал себя и в условиях НТР приводит к острейшим противоречиям. Например, мы выплавляем стали уже в 2 раза больше, чем США, но конечного продукта (машин, станков) получаем из нее в 1,5—2 раза меньше. Скота у нас в 1,5 раза больше, чем в США, но продукции от него получаем значительно меньше. В 1987 г. мы больше всех в мире добыли нефти, газа, железной руды, больше всех произвели чугуна, стали, кокса, сборного железобетона, металлорежущих станков, обуви, сахара, обошли по грузообороту железнодорожного транспорта. При этом глубоко не задумывались всерьез ни о качестве производимого, ни о реальных запросах человека.

Односторонняя ориентация на количественный рост породила технократический способ мышления, от давления которого до сих пор не могут избавиться наши ученые, планирующие органы, производственники. Более того, в обществе сформировалась определенная производственная культура людей, которая стала сильнейшим тормозом научно-технического прогресса, мешая своевременно оценить наиболее перспективные направления.

В середине 80-х гг. в мировой экономике произошел качественный скачок: электронизация опередила электрификацию, объем затрат на электронную технику в развитых странах превысил затраты на топливо-энергетический комплекс. Доля современного производства электроники во всем общественном продукте капиталистического мира составляет 1/10 часть, у нас — лишь малые доли процента.

Экономические и технологические проблемы развития страны во многом обусловлены состоянием нашей науки. Успехи фундаментальных исследований 40—50-х гг. в решении крупных теоретических проблем, важнейших народнохозяйственных задач, получивших международное признание, привели к созданию атмосферы самоуспокоенности, некритических оценок положения дел. В результате, как признает президент Академии наук СССР акад. Г. И. Марчук, были упущены возможности развития вычислительной техники, квантовой электроники и лазерной техники, биотехнологии. По некоторым оценкам, уровень и динамика развития фундаментальных научных исследований в ряде важных отраслей науки в Советском Союзе сегодня соответствуют тому этапу НТР, который завершился в мире уже в середине 70-х гг. Причем отставание наших специалистов от уровня мировой науки приобретает прогрессирующий характер. Все это привело к тому, что отдача научного потенциала резко снизилась. Народное хозяйство в по-

следние годы начинает испытывать все более нарастающий дефицит фундаментальных научных результатов.

Причины создавшегося положения носят социальный характер и являются продолжением тех противоречий в развитии общества, которые привели его к кризисному состоянию. Нравственные принципы в отношениях между учеными подвергались эрозии, стали преобладать групповые и личные интересы. Возобладание монополизма, бюрократических структур привело к резкому снижению роли научного сообщества как саморазвивающейся и самоорганизовывающейся структуры, как источника и ревностного хранителя этических норм. «Получили распространение различные формы эксплуатации труда ученых администраторами от науки, преследующими далекие от поисков научной истины интересы. Широкая общественность не имела эффективных возможностей для участия в формировании научной политики» Обособленность ряда областей научных исследований привела к тому, что наука, будучи по своей сути сферой общественной деятельности, стала превращаться в замкнутое ведомство со всеми присущими ему отрицательными качествами: ориентацией на свои внутренние интересы, стандарты и критерии, бюрократизацией и стремлением к экстенсивному росту. Именно по предложению ученых была осуществлена в 70-х гг. грандиозная кампания «асунизации», когда щедро обещанные экономические эффекты АСУ обернулись бесполезными тратами миллиардов рублей. Как ни парадоксально, но вопрос об ответственности за эту авантюру даже не поднимался.

Вопрос о долге и патриотизме ученого, его нравственном облике и гражданском мужестве стоит сегодня как никогда остро. Разве не понимали наши ведущие ученые порочности решений, связанных, например, с ликвидацией русской деревни, или с поспешным строительством БАМа, или с варварским освоением нефтяных богатств низовьев Оби? Если не понимали, но одобряли, то это говорит об их низкой профессиональной компетентности, узости кругозора, а если понимали, но одобряли или помалкивали, то налицо дефицит нравственности.

Было бы, однако, неверным обвинять всю нашу науку, в том числе и общественную, в недальновидности, неадекватности отражения действительности и т. п. Это справедливо, если говорить о преобладающем направлении теоретической мысли, развитие которой было обусловлено «заказом» сверху, огромной поддержкой, оказываемой со стороны государственных органов. Многие честные ученые давно указывали на тупиковый характер принятой 30—40 лет назад стратегии научно-технического и хозяйственного развития, предлагали вполне конкретные альтернативные варианты, мужественно боролись за них.

¹ Марчук Г. И. Фундамент прогресса /1/ Правда. 1989. 7 марта.

Серьезное теоретическое обоснование реальной возможности резкого роста всей экономики на основе технолого-экономического взрыва было дано еще в первой половине 70-х гг. в Институте экономики и организации промышленного производства СО АН СССР

доктором технических наук В. С. Мучником. Ему удалось в громадном разнообразии специфических технологий (горнодобывающих, металлургических, металлообрабатывающих, химических, строительных, сельскохозяйственных и др.) открыть общие закономерности технологического развития и, основываясь на них, доказать необходимость и целесообразность резкого изменения всей хозяйственной политики. Он разработал альтернативную стратегию, использование которой могло бы уже в прошлой и текущей пятилетках осуществить технологическую революцию и на основе ее обеспечить эффективность общественного производства. Эта концепция ученого получила широкое освещение в ряде публикаций, в том числе и на страницах «ЭКО»¹, мы же лишь раскроем ее суть. Тем более, что судьба данной концепции показывает тесную связь технологических и образовательных проблем.

С начала первой промышленной революции до наших дней наиболее общими принципами технологического совершенствования самых различных производств считается увеличение числа операций в технологической цепи, углубление на этой основе механизации труда, увеличение мощности и быстродействия машин, создание все более крупных предприятий. Они в совокупности составляли определенную технологическую парадигму, которая в течение столетий доказала свою эффективность и незыблемость. Однако в последнее время эта парадигма стала исчерпывать свои теоретические и практические потенциальные возможности, ибо дальнейшее следование по традиционному направлению совершенствования технологий, требуя все больших затрат, стало давать все меньшую отдачу — возникли тенденции замедления темпов роста производительности общественного труда, снижения фондоотдачи и ухудшения других экономических показателей.

В. С. Мучник доказал, что необходимо строить современную стратегию технологического развития всех отраслей материального производства не на традиционных принципах, а на основе широкого использования малооперационных, малоотходных, высокоэффективных технологических систем. Для них характерны резкое усиление главной технологической операции и радикальные изменения всего технологического цикла за счет использования принципиально новых способов воздействия на предмет труда. Согласно ориентировочным расчетам, переход на новую парадигму позволил бы к 1990 г. поднять темпы роста общественного производства до 10—12% в год. Необходимые технологические системы практически

¹ См.: Мучник В. С. Технологическая революция преобразует производство // ЭКО. 1979. М 2.

уже давно были созданы для большинства отраслей народного хозяйства, но остаются пока, как правило, только в экспериментальных образцах. По сути дела, были показаны конкретные пути перехода от экстенсивных направлений технологического развития общественного производства к интенсивному, основанному на широком использовании наукоемких, трудо- и ресурсосберегающих, безотходных технологий.

Только сейчас концепция технологической революции начинает восприниматься наукой, органами государственного и хозяйственного управления. Однако многие ученые и проектировщики продолжают отстаивать традиционные технологические решения. Об этом говорит и острейшая борьба вокруг будущего Волги, Катуни, Нижней Тунгуски, Канско-Ачинского комплекса, где сталкиваются сторонники явно неэффективных традиционных методов освоения природных богатств и энтузиасты принципиально новых подходов, связанных с применением интенсивных наукоемких технологий, позволяющих сохранять природные и культурные ценности страны.

Дело тут, как справедливо отмечал акад. Б. Е. Патон, не в личностных качествах лидеров, а в отсутствии научной системы отбора оптимальных направлений и крупных целей. Игнорирование научных прогнозов, отсутствие широкого комплексного подхода, охватывающего технические, экономические и гуманистические аспекты, привели к необоснованности приоритетов в народном хозяйстве. Именно это явилось причиной отставания нашей страны от мирового уровня по важнейшим направлениям (например, в вычислительной технике, черной металлургии и др.)

Важно отметить, что В. С. Мучник не только разработал новую теорию научно-технического прогресса, но и практически реализовал ее на руководимых им экспериментальных гидрошахтах, полностью подтвердив свои расчеты.

Обращение к этим фактам иллюстрирует типичную ситуацию упорного торможения технологической революции со стороны бюрократической системы управления, типичную для всех отраслей народного хозяйства, когда выдающиеся отечественные научно-технические достижения перехватываются и внедряются не у нас» а за рубежом. Книги, обобщившие знания о технологических сдвигах, появились в 70-е гг. во многих странах мира. По этим работам можно проследить долгий путь различных авторов к общему выводу о ведущей роли технологических решений в экономическом и социально-политическом развитии. Вместе с тем эти работы указывают на необходимость более тщательного анализа причин и последствий технологических сдвигов. «Хотя общее теоретическое объяснение инновационного процесса отсутствует, не будет преувеличением, — пишет Д. Сахал, — заявление о том, что создание подобной теории стало одной из волнующих проблем социальных наук, тем более что в нашем понимании недостает многих промежу-

точных звеньев»¹. По-видимому, одним из таких существенных звеньев является роль личностного фактора как в появлении новых научных идей, так и в их практическом воплощении в технике, технологиях, внедрении в массовое производство, а следовательно, и новая роль образования как системы подготовки соответствующих кадров, однако сила отторжения новаций человеческим фактором в нашем народном хозяйстве пока очень велика.

Согласно современным представлениям, личностный фактор человеческие качества представляют собой наиболее ценный и наиболее трудновоспроизводимый капитал. Некоторые наши ученые приходят к выводу о том, что основная причина огромных трудностей, неудач в перестройке нашего общества — низкое качество массовой рабочей силы, плохо воспитанные и плохо образованные люди. В частности, акад. Л. И. Абалкин усматривает главное наше отставание в развитии интеллекта в культуре народа. Поэтому, по его мнению, для решения задач перестройки нужны миллионы совсем других работников, которые нельзя купить за границей, подобно машинам. По мнению Л. И. Абалкина, для того чтобы продвинуться в своем развитии, нам потребуются усилия одного-двух поколений².

Решительное несогласие с такими пессимистическими оценками и с утверждениями о низком «качестве массы» выразил акад. В. Семенихин. Дело, по его мнению, в утрате за годы застоя идеологических и моральных стимулов, а поскольку новый хозяйственный механизм **еще** не отработан, то и не дает действенных материальных стимулов. Следует отметить, что материальные стимулы никогда не могут заменить собой духовных побудительных мотивов труда. Примеры отличной работы советских людей можно, конечно, найти не только в промышленности, но и в сельском хозяйстве, во всех других отраслях. Все это, однако, никак не опровергает факта несоответствия качества массовой рабочей силы современным требованиям с точки зрения профессионализма и трудовой морали. И если полагаться на традиционные методы, то потребуются, действительно, усилия не одного поколения и, более того, они могут оказаться напрасными.

Альтернативой является революция в образовании, связанная с радикальным изменением самого способа образования, позволяющая существенно повышать эффективность учебно-воспитательного процесса во всех звеньях — от дошкольного до поствузовского. Это предполагает коренное изменение приоритетов при оценке различных отраслей, коренное обновление содержания, форм и методов обучения, глубокие сдвиги в структуре системы образования и ее взаимосвязях с производством и наукой. Проблемы научнотехниче-

¹ Сахал Д. Технический прогресс: концепции, модели, оценки. С. 19.

² См.: Огонек. 1989. МБ 13.

ского прогресса сегодня решаются за счет развития личности, человеческих и профессиональных качеств, повышения уровня морали.

Прорыв Советского Союза в космос в конце 50-х гг. заставил правящие круги империалистических держав, и прежде всего США, решительно пересмотреть традиционные взгляды и перейти к совершенно новой стратегии в сфере образования. В последующие годы руководители стран, наиболее глубоко вовлеченных в НТР, стали форсировать развитие системы образования, подготовки кадров, понимая, что лишь наиболее образованная страна подготовит плацдарм для будущего развития науки, техники и экономики. Передовые позиции США и Японии в области научно-технического и производственного прогресса эксперты прямо связывают с тем, что именно эти страны занимают первое место по развитию средней и высшей школы.

Статистический анализ роста производительности труда обнаруживает корреляцию с ростом образования общества; эти процессы развиваются синхронно, взаимно ускоряя друг друга. Экономия на темпах роста образования ведет к замедлению роста производительности общественного труда. Можно сказать, что в современных условиях образование стало мощной производительной силой общества, активно влияющей на экономику.

Развитие рабочей силы, обладающей знаниями, мастерством, соответствующими физическими и психическими способностями, представляет сегодня главный источник научно-технического и технологического прогресса. Образование работников рассматривается поэтому как одна из главных составляющих современных производительных сил, а система образования — как особая отрасль духовного и материального производства, обеспечивающая все другие отрасли хозяйства, в том числе и сферу науки, рабочей силой.

Теперь обращается внимание не только на специальные, профессиональные качества работника, но и на социально-политические. Хорошо знающий свое дело инженер или рабочий, строящий, скажем, новую ГЭС, не может считаться хорошим работником, если решение вопроса о смысле и полезности этого строительства он целиком передоверят «верхам».

Некоторые исследователи считают целесообразным в экономическом и социальном отношении долю расходов на образование в национальном доходе СССР в перспективе удвоить. Однако само по себе даже многократное увеличение расходов на какую-либо отрасль еще не означает, что будет достигнут ожидаемый рост ее эффективности. Ярким примером в этом отношении может служить наше сельское хозяйство, многомиллиардные вложения в которое дали неадекватный прирост продукции, не повысили его эффективности. Если увеличение расходов в сфере образования будет направлено на инерционный вариант развития, то аналогичная ситуация может возникнуть и здесь. Увеличение расходов на систему

образования будет иметь смысл, если будет проведена ее перестройка. Экстенсивный путь развития уже породил серьезные диспропорции, и на этом пути нельзя ожидать повышения социальной и экономической эффективности образования.

5. ДИСПРОПОРЦИИ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ

До середины 60-х гг. абсолютный прирост рабочих кадров ежегодно в несколько раз превышал соответствующие приросты численности дипломированных специалистов. В последующем эти показатели стали быстро сближаться. Хотя масштабы подготовки рабочих кадров по-прежнему многократно превышали масштабы подготовки кадров специалистов.

За одиннадцатую пятилетку (1981—1985) были подготовлены 10,5 млн. дипломированных специалистов, 12,6 млн. рабочих в системе профтехобразования и более 37 млн. рабочих непосредственно на предприятиях (в том числе прошли переподготовку и обучение вторым профессиям). Тем не менее впервые в истории нашей страны прирост числа рабочих (2872 тыс.) оказался меньше прироста (4980 тыс.) числа специалистов. Причем в строительстве прирост численности рабочих оказался почти в 3 раза меньше прироста специалистов, в промышленности — в 2 раза, хотя эти отрасли ощущают наиболее остро недостаток именно в рабочих кадрах.

Для двенадцатой пятилетки характерно резкое обострение диспропорций. Так, за три года (1986—1988) в стране подготовлены 7,6 млн. рабочих в училищах профтехобразования и около 150 тыс. — в ведомственных училищах. Более 20 млн. рабочих подготовлены, переподготовлены и обучены вторым профессиям непосредственно на предприятиях. В результате общая численность рабочих в народном хозяйстве в 1986 г. составила 82 135 тыс. человек, т. е. достигла самой высокой цифры за всю историю нашей страны. Однако затем возникла труднообъяснимая ситуация: численность рабочих, занятых в народном хозяйстве, начала сокращаться и в 1988 г. составила 80 407 тыс. человек (сократилась за 2 года на 1728 тыс. человек).

За этот же период были подготовлены 6,1 млн. специалистов с высшим и средним специальным образованием. В результате их число увеличилось с 33 592 тыс. до 37 млн. человек, т. е. на 3408 тыс. человек. При этом 578, 8 тыс. специалистов с высшим образованием и 4161,8 тыс. — со средним специальным трудились а 1987 г. на рабочих местах.

Как известно, острый недостаток рабочих рук в одних регионах сочетается с избытком их в других (например, в Средней Азии). При всей сложности и неоднозначности обстановки очевидно, что во многом она связана с кризисом трудовой морали подрастающих поколений, со стремлением значительной части молодежи избегать настоящей работы и ответственности, с негативным отношением

к любым видам физического труда. Все это еще одно подтверждение того, что традиционное образование, связанное с односторонней словесной трансляцией знания от учителя к ученику, с иждивенчески-потребительским образом жизни подрастающих поколений, уже достигло своей критической точки и требует радикальных решений. К сожалению, ни ученые, ни планирующие органы до сих пор не предложили их удовлетворительного практического разрешения.

Документами школьной реформы предусматривалось вдвое увеличить численность и долю выпускников неполной средней школы, поступающих в средние ПТУ. Меры административного давления при комплектовании училищ никогда себя не оправдывали, а в условиях демократизации нашего общества становятся совершенно неприемлемыми. Поэтому существенного перераспределения потоков восьмиклассников по различным каналам дальнейшего обучения не произошло.

СССР готовит в несколько раз больше инженеров, чем все развитые капиталистические страны, вместе взятые. Однако качество их подготовки в своей массе весьма низкое. Малоподвижному производству, годами выпускающему одну и ту же устаревшую продукцию, требовались не высококвалифицированные специалисты, а чиновники, исполнители указаний сверху. В промышленности-СССР каждый второй специалист работает в должности, не требующей такой квалификации. В совхозах и колхозах в 1987 г. были заняты 2311 тыс. дипломированных специалистов и 360 тыс.— в органах агропрома, т. е. немногим меньше общего числа работающих в сельском хозяйстве США¹.

Есть диспропорции в структуре подготовки кадров в вузах и техникумах: нехватка специалистов новейших профессий и избыток традиционных.

Устойчивая тенденция понижения доли кадров со средним специальным образованием в общем числе дипломированных специалистов, занятых в народном хозяйстве, по-видимому, объясняется тем, что техникумы (и в меньшей мере вузы), как отмечалось выше, все больше выполняют функцию подготовки рабочих кадров. В ряде отраслей на рабочих местах уже сейчас трудится более половины техников, в нефтеперерабатывающей промышленности около 60%, в авиационной — до 85—90%. Довольно широко распространенное мнение о том, что причина такой ситуации — более высокая оплата труда рабочего, чем инженера, подтверждается только для 9% специалистов с высшим образованием и 16,9%—со средним специальным. Более чем в четверти случаев главная причина — отсутствие вакансий. Каждый пятый специалист, занятый на рабочем месте, отмечал, что работа по основной, соответствующей диплому профессии его не удовлетворяла, тогда как новая работа

¹ См.: Народное хозяйство СССР в 1987 г. М, 1988. С. 274, 370—379.

интереснее и перспективнее. Примерно в трети случаев специалисты на рабочих местах трудятся в связи с тем, что высшего или среднего специального образования требует сама выполняемая работа (например, наладчики гироскопических приборов, современных автоматизированных линий, операторы химических предприятий и т. п.).

Однако в целом использование специалистов на рабочих местах означает, что стихийно восстанавливаются объективно необходимые пропорции численности рабочих и специалистов, нарушаемые волевым планированием подготовки кадров. Даже на хорошо технически оснащенных крупных промышленных предприятиях 10—15% (а в местной промышленности 30—40%) должностей инженеров и техников замещаются практиками, не имеющими специального образования. Традиционное объяснение такого положения тем, что администрация не заботится о своевременном выдвижении молодых специалистов, далеко не всегда отражает суть проблемы. В действительности они не хотят и не способны по уровню своей квалификации занимать должности руководителей производства.

Научно-технический прогресс невозможен без хорошо налаженной системы подготовки высококвалифицированных специалистов, прежде всего для новых областей науки и техники. И сегодня актуальны слова акад. Г. И. Марчука, сказанные им в 1977 г.: вузы опаздывают с выпуском новых специалистов, которые «закладываются» в институтах тогда, когда народное хозяйство уже перестает остро нуждаться в них. Отставание уровня подготовки специалистов от объективных потребностей общественного производства особенно проявляется при решении нестандартных задач, связанных с осуществлением технологической революции.

При традиционной постановке обучения, когда в программы включается лишь устоявшийся, многократно апробированный материал, возникает парадоксальная ситуация, когда молодые специалисты уже при выпуске нередко отстают по своей квалификации на 10—15 лет. И такое состояние подготовки кадров не может не сказаться на эффективности общественного труда.

Чтобы решить проблему дефицита рабочих кадров, ряд ученых предлагают увеличить возможности профессионально-технического образования в выпуске специалистов. Другие возражают, считая, что это не решит проблему, а только временно ее смягчит. Поскольку трудодефицитность вызвана моральной устарелостью сложившегося парка машин и оборудования, то они предлагают нацелить молодежь на всеобщее высшее образование, а рабочие места, где требуется физический труд, укомплектовывать не выпускниками ПТУ, а интеллектуальными (адаптивными) роботами 3-го и 4-го поколений. В частности, обосновывается необходимость расширять планы приема в вузы на 10—12% ежегодно.

При создавшейся ситуации в подготовке кадров такие предложения выглядят нереалистичными. Однако они приобретут смысл,

если радикально пересмотреть традиционные представления о содержании образования в средней и высшей школе, о содержании понятий «рабочий» и «специалист». Нельзя забывать, что работник нового типа, интегрирующий функции физического и умственного труда, исполнительскую и распорядительную деятельность, формируется сегодня.

Хотя почти на каждом предприятии, в каждом регионе много говорят о дефиците рабочей силы, особенно высококвалифицированной, согласно экспертным оценкам, скрытые ее излишки составляют 13—19 млн. человек. Одновременно около 0,7 млн. рабочих мест, требующих высокой производственной культуры и квалификации, заполнить пока не удастся. Система же профтехобразования планомерно воспроизводит переизбыток выпускников по исчезающим профессиям при острой их нехватке по вновь возникающим¹.

Необходимы принципиально иные, чем прежде, может быть, даже непривычные идеи и решения. Проблему дефицита рабочих кадров, как нам представляется, целесообразно решать за счет расширения высшего и среднего специального образования. Однако при условии качественного обновления содержания, форм и методов обучения.

Традиционная установка на подготовку работника умственного труда должна быть заменена подготовкой всесторонне развитого работника нового типа, способного в рамках своей профессии сочетать по мере необходимости функции высококвалифицированного рабочего, проектировщика-конструктора, организатора производства. Подготовка кадров в профтехучилищах уже теперь должна вестись так, чтобы дать возможность каждому подняться в своей квалификации до уровня техника. Кроме того, необходимо всем без исключения школьникам освоить простейшие рабочие профессии в процессе участия в производительном труде. Нужны новые техникумы на базе 11 классов, которые будут выпускать высококвалифицированных рабочих, а не служащих контор.

Если прежде профессиональный уровень работника определялся только тем, насколько основательно он усвоил уже наработанное человечеством в области его деятельности, то сегодня первостепенное значение приобретают его способности усваивать новое, непрерывно учиться, самому творить новое. Образование — производство развитых людей, наука — производство знания, материальное производство — производство вещей — все более сближаются между собой.

Прежде от основной массы работников требовалось умение соответствовать общим предписаниям, точно и строго выполнять идущие сверху указания. В современных условиях все более ценится противоположное качество — способность максимально проявлять свою субъективность через инициативу, творчески(о актив-

¹ См.: Харчева В. Молодежь и труд ДО Коммунист. 1989, № 4.

ность, изобретательность, находчивость. Поэтому проблемы научно-технического прогресса мы рассматриваем в тесной связи с проблемами всестороннего развития личности как высшей цели общества.

Парадокс современной НТР, связанный с тенденцией замедления экономического роста, может получить позитивное практическое решение только на основе опережающих изменений в главном элементе производительных сил — трудящихся. Причем речь идет не об узкопрофессиональной подготовке к выполнению определенных функций, а о всестороннем и гармоничном развитии личности, обеспечивающем высокую степень профессиональной мобильности и адаптивности к быстро меняющимся требованиям и условиям. Иначе говоря, без революции в образовании не может быть и технологической революции.

Глава V. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕРЕСТРОЙКИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

1. НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗМЕНЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Лишь достаточно высокий уровень развития науки о сверхсложном объекте, каким является система образования, позволяет строить нормативные прогнозы развития и модели желаемого состояния объекта, осуществлять планомерное управление им.

В какой же степени сегодняшнее состояние научных исследований в области образования отвечает объективным требованиям производственного, научно-технического и социального прогресса, революционной перестройки нашего общества? Соответствует ли оно формированию всесторонне развитой, творческой, преисполненной внутреннего достоинства и доброты, свободно мыслящей личности? Для ответа на эти вопросы попытаемся сначала выделить наиболее существенные противоречия, которые назрели в учебно-воспитательной практике, а затем посмотреть, дает ли сегодня наука достаточно обоснованные ответы на вопросы практики.

В числе наиболее острых противоречий системы образования можно назвать следующие:

- 1) между необходимостью использования творческой производственной и социально-преобразующей деятельности воспитуемых и преобладанием словесно-книжных методов воздействия на личность, ведущих к пассивному потреблению информации;
- 2) между необходимостью опережающего характера изменений в системе образования и консерватизмом этой системы, ее ориентированностью в лучшем случае на отражение уже совершившихся изменений в жизни;

- 3) между потребностью в целенаправленном педагогическом управлении процессом развития каждой личности и фактическое разобщенностью, несогласованностью педагогических воздействий;
- 4) между требованием всемерной активизации самих воспитуемых в качестве главных субъектов учебно-воспитательного процесса и их положением как пассивных объектов педагогического воздействия;
- 5) между необходимостью интенсификации учебно-воспитательных процессов и фактическим преобладанием экстенсивных путей их совершенствования;
- 6) между непрерывным количественным расширением масштабов образования и неуклонным снижением его качества, сопровождающимся девальвацией оценок и дипломов;
- 7) между непрерывным нарастанием объема научной и социальной информации и ограниченными сроками обучения в учебных заведениях;
- 8) между объективной потребностью непрерывного обновления содержания образования и традиционным педагогическим требованием стабильности этого содержания;
- 9) между возрастающей степенью абстрактности преподавания, диктуемой увеличением объема теоретических знаний, и необходимостью улучшения практической подготовки учащихся;
- 10) между растущими масштабами образования и важностью индивидуализации обучения и воспитания в целях обеспечения полного развития потенциальных возможностей и творческих способностей каждого учащегося;
- 11) между объективно возрастающими потребностями общества в творчески работающих учителях и воспитателях и ограниченными возможностями удовлетворять эту потребность;
- 12) между необходимостью повышения роли семьи в формировании духовного богатства личности, особенно ее нравственном развитии, и тенденцией к разобщению вкусов и взглядов детей и родителей;
- 13) между возрастанием требований общества к профессионализму учителя и объективно ограниченными возможностями каждого отдельного учителя отвечать новым требованиям ввиду все большего сокращения времени для самообразования;
- 14) между необходимостью всестороннего развития всех учащихся и требованиями складывающегося рынка.

Намеченный ряд, по-видимому, может быть продолжен, но пока даже перечисленные противоречия еще не получили достаточно четкого и глубокого теоретического осмысления. Не случайно широко обсуждаемые концепции образования представляют собой скорее наборы декларируемых авторами принципов, чем логические доказательства объективной необходимости предлагаемых вариантов решений. Как правило, в них обходится один из главных вопросов — характер прогнозируемого и планируемого развития.

Для позитивного и быстрее решения всех указанных противоречий нужны глубокие изменения во всей системе образования.

Тем не менее позиция умеренности и осторожности в деле ее перестройки имеет серьезные основания: чем радикальнее предлагаемые новации, тем больше вероятность того, что их в самом начале дискредитируют в процессе массового внедрения административно-бюрократическими методами (история нашей педагогики знает много подобных примеров).

Исторически сложилось так, что исследования проблем образования велись в основном в рамках педагогической науки, и лишь в «последние годы в эту работу начали включаться представители других дисциплин — экономисты, философы, правоведы, биологи, медики, социологи. Поэтому ответственность за состояние исследований проблем образования и за степень их соответствия объективным требованиям производственной и социальной жизни ложится в основном на педагогическую науку. Попробуем в самых общих чертах охарактеризовать положение дел в этой области знания.

Что было характерным для педагогической науки до самого последнего времени? Она следовала за массовой, т. е. рутинной, практикой. Однако сегодня, когда наука в целом идет впереди производства и общественной практики, предсказывает и освещает пути ее развития, предопределяет, предвосхищает ее потребности, прокладывает дорогу научно-техническому прогрессу, педагогика оказалась неспособна разрешить противоречия в системе образования.

Причин такого положения несколько. Это и исключительная сложность объекта образования и законов его функционирования, явная технократическая недооценка общественной значимости педагогики, что проявилось и в сравнительно позднем приобретении ею академического статуса. Научно-исследовательские институты АПН СССР, за редким исключением, не отнесены к первой категории, и их материально-техническая база не идет ни в какое сравнение с базой институтов АН СССР и других отраслевых академий. Сказалось и отсутствие достаточно четких критериев для объективной оценки результатов научных исследований, теоретических выводов, содержащихся в трудах ученых-педагогов.

«Внутренняя» проверка научных результатов учебной практикой связана главным образом с весьма условными показателями — отметками успеваемости, которые очень приблизительно (чаще в сторону завышения) отражают уровень знаний учащихся и выпускников учебных заведений. Эффективность функционирования системы образования в целом, ее отдельных подсистем и учреждений никак не измеряется и не оценивается. А проверка «продукции» системы образования производственной и социальной практикой связана с большим лагом во времени, измеряемым многими годами и даже десятилетиями.

Все это создает благоприятную почву для субъективизма в педагогической теории и практике. В народном образовании гораздо легче, чем в какой-либо другой сфере общественного производства, выдавать желаемое за действительное, делать всевозможного рода приписки, создавать видимость высоких качественных результатов. В педагогической науке очень распространен своеобразный оптический обман, проявляющийся как в явной недооценке новых перспективных идей, принципиально новых теоретических результатов и достижений новаторов-практиков, так и в преувеличенных оценках значимости достижений на традиционных направлениях поиска, что приводит к самоуспокоенности, рутине, застою научной мысли.

Процесс развития современной науки в целом характеризуется, как известно, глубоким революционным переворотом, коренной ломкой устоявшихся парадигм, утверждением новых идей и понятий. Математизация естественных наук ведет к существенному повышению их теоретического уровня и практической полезности, чего нельзя сказать о педагогике, где крайне слабы фундаментальные и прикладные исследования.

Слепая привязанность к устоявшимся представлениям заставляет ученых-педагогов упорно не видеть новых эмпирических фактов, выдающихся результатов деятельности новаторов-практиков, которые не укладываются в рамки традиционных концептуальных схем. Именно отсюда проистекает консерватизм педагогической науки, именно поэтому, несмотря на блестящие экспериментальные результаты, получаемые отдельными коллективами в деле создания трудовой школы, интенсификации учебно-воспитательных процессов, система образования в целом до сих пор остается в своей основе иждивенчески-потребительской и развивается преимущественно экстенсивным путем.

Корни глубоких расхождений во взглядах, диаметрально противоположных подходов и оценок, проявляющихся в дискуссиях по поводу современных проблем образования, надо искать в том, что ученые и практики придерживаются различных *парадигм*, т. е. противоположных систем исходных теоретических принципов, служащих основой для постановки и решения научных проблем. Совокупность теорий, согласующихся с общепризнанной парадигмой, есть нормальная наука, а поддерживающие и развивающие ее ученые—научное сообщество. Парадигма служит важнейшим познавательным инструментом, позволяющим отличать серьезную постановку вопросов от бессмысленных, правильные решения — от ошибочных.

Однако на определенном этапе накапливаются экспериментальные факты, явно несовместимые с исходными теоретическими принципами. Тогда в данной области знания назревает революционная ситуация, состоящая в том, что дальнейшее ее развитие на традиционных основах становится уже невозможным, а новые основы еще не открыты или не приняты научным сообществом, упорно от-

вергающим все, что не укладывается в привычные рамки. Революция в науке есть прежде всего смена устаревших парадигм новыми, принципы которых сначала воспринимаются подавляющим большинством ученых как «сумасшедшие идеи» (например, идеи неевклидовой геометрии, шарообразность Земли, гелиоцентрическая модель нашей планетной системы и др.).

Система образования представляет собой сложный, многомерный объект, уровень развития которого таков, что в рамках какой-либо одной научной дисциплины его нельзя описать достаточно полно для того, чтобы им можно было эффективно управлять как целым. В первом приближении можно выделить три основных измерения: общее (условно назовем его технологическим), социально-экономическое и педагогическое, каждое из которых может описываться теориями, основанными на традиционных или новых парадигмах. Осознание этого факта имеет важнейшее методологическое значение для адекватного отражения реальных противоречий, назревших в данной сфере, и для постановки задач разработки оптимальной стратегии.

Сейчас очень много говорят о необходимости осуществлять принцип непрерывного образования, но обычно понимают под ним простое дополнение базового образования различными формами обучения, повышения квалификации, переобучения, осуществляемых в течение всего периода трудовой жизни человека. Такое представление достаточно для решения определенного, довольно широкого круга познавательных и практических задач, но принцип непрерывности имеет гораздо более глубокое значение и подразумевает качественно иной тип взаимодействия общества и формирующейся личности.

Общественно необходимое время на подготовку к жизни и труду в учебных заведениях все более увеличивается, получение среднего, а затем и высшего образования становится постепенно обязательным всеобщим минимумом, все больше распространяются различные формы послевузовского образования. В результате ускорения процесса морального старения техники и технологии (в некоторых отраслях это происходит менее чем за 3 года) традиционный принцип — сначала получить образование, а лишь потом работать — теряет смысл. Вместо жесткого разделения во времени и пространстве учебной и производственной деятельности становится необходимым органическое соединение производительного труда с обучением. Реализация этого принципа достигается, во-первых, путем чередования труда и учения в течение дня, во-вторых, путем чередования труда и учения в течение всей жизни.

В современных условиях выявляется нецелесообразность создания дорогостоящей технической базы, целиком подчиненной учебным задачам. Открываются все более широкие возможности соединения производственных и учебных задач, а следовательно, использования технической базы предприятий и учреждений в учебных

целях. Таким образом, новый принцип непрерывности приходит на смену старому принципу прерывности процессов образования.

Для традиционной технологии образования характерна прерывность между элементами системы образования: школьное обучение не зависит от дошкольного, а высшее резко отличается по содержанию, формам и методам обучения от среднего. Не случайно адаптационный период студентов растягивается на три первых курса.

Новая технология предполагает плавный переход от низших ступеней к высшим, обеспечивающий непрерывный подъем образовательной деятельности в целом. Традиционная технология предполагает

жесткое обособление образования, в то время как новая — тесную интеграцию его с производством и наукой. Прерывность выразилась и в том, что при традиционной технологии в общей массе населения образование охватывало лишь отдельные группы; новая технология предполагает сплошной охват.

Традиционная технология в качестве главной функции системы образования выделяет подготовку к жизни, новая — непосредственное включение подрастающих поколений в жизнь. Их деятельность по преобразованию жизни рассматривается в качестве основного средства формирования себя как личности. Следовательно, предполагается непрерывность подготовительных и трудовых процессов.

Новая технология построена на непрерывной связи с производством, наукой и всей общественной жизнью, находящимися сегодня в процессе радикального обновления. Непрерывному процессу НТР, революционной перестройке общества может соответствовать

только такая система образования, которая сама находится в процессе непрерывного совершенствования.

Сопоставляя принципы традиционной и новой технологий, нетрудно заметить, что они в совокупности могут быть выражены в двух противоположных парадигмах: традиционной и новой. Первая характеризуется преобладанием прерывности, вторая — непрерывности. Традиционный взгляд связан с пониманием педагогической и учебной деятельности как совершаемой в непромышленной сфере. Причем педагогический труд выступает как один из видов услуг, а учеба — как один из видов духовного потребления. Общее образование, нацеленное якобы на всестороннее развитие, однозначно противостоит «одностороннему» профессиональному, иначе говоря, имеет место жесткая разделенность, дискретность производственной и учебной деятельности, общего и профессионального образования.

При новом подходе общее образование становится не только необходимым условием, но и неотъемлемой стороной профессиональной специализации; а профессионализм — необходимым условием эффективного производительного труда, который, будучи соединен с обучением, с физическим, этическим и эстетическим воспитанием личности, представляет собой единственное средство

производства всесторонне развитых людей. Только так обеспечивается непрерывность общего и профессионального образования. Традиционный путь повышения уровня образования связан с экстенсификацией, с увеличением совокупных общественных затрат времени, учебного и «педагогического труда, материальных средств, вкладываемых в эту сферу, и т. п. Новый путь предполагает интенсификацию, получение лучших качественных результатов, освоение большего учебного материала при сокращении затрат труда учащихся и учащихся, а также материальных затрат на единицу измерения учебно-воспитательного результата. Это достигается за счет непрерывного повышения качества всех сторон образовательной деятельности: укрупнения дидактических единиц, новых технологий обучения, компьютеризации, а также более полного использования производственного и педагогического потенциала учащихся и педагогов.

Педагогическое измерение для образования является ведущим, поскольку выражает специфику функций данной сферы как целого, однако содержание его детерминировано решением технологической и социально-экономической сторон проблемы.

Система образования органически соединяется с общественным, материальным и духовным производством, поскольку она основывается на совпадении изменения обстоятельств и человеческой деятельности, она становится тем местом, где человек не только приобретает знания для будущей жизни, но и стремится преобразовать ее. Следовательно, способ образования не сводится к поглощению информации путем вербально-книжного общения, его суть в активной деятельности самих учащихся, изменяющих природную и социальную среду, результатом этой деятельности являются новые материальные и духовные ценности, более совершенные общественные отношения. Как итог этой деятельности выступает более совершенный по сравнению с предшествующими поколениями активный человек. Содержанием же образования становится не столько определенный объем знаний и навыков, сколько само творчество, самодеятельность в сферах материального и духовного производства. Такой подход означает совпадение, т. е. непрерывность, процессов изменения окружающей среды и самоизменения человека. В то же время он «предполагает принципиальную незавершенность процессов образования, а также нераздельность, непрерывность познавательных и созидательных процессов.

В педагогическом аспекте традиционный подход связывается с обособлением высших ступеней системы образования, их приоритетом по сравнению с низшими как менее ценными и значимыми для формирования личности. Новый (подход, наоборот, исходит из того, что прочность всего здания образования зависит от прочности его фундамента, что использование потенциальных возможностей младенчества и раннего возраста в наибольшей мере определяет интеллектуальное, физическое и нравственное развитие личности,

особенно ее творческие способности. Будущее отношение человека к другим людям, его приспособленческая или преобразовательная линия поведения в жизни закладываются главным образом именно в этом периоде. Поэтому дошкольная ступень рассматривается как наиболее важная, и в соответствии с этим должны быть полностью пересмотрены социально-экономические и педагогические условия ее функционирования.

Традиционная педагогическая наука и практика придавала определяющее значение формальным показателям успеваемости. Новый подход, не отвергая их, решающее значение отводит результатам социальной практики учащихся. Вместе с тем он основан на необходимости всемерного развития коллективно-индивидуальных форм организации учебно-воспитательных процессов, обеспечивающих активизацию каждого ученика и максимальное использование педагогического потенциала всех учащихся. Отсюда следует не умаление ведущей роли педагога-профессионала, а возведение ее на качественно новый, более высокий уровень, требующий овладения демократической педагогикой сотворчества. Диалектика здесь такова, что лучший результат достигается тогда, когда педагог в результате своей работы превращает ученика из объекта воспитания в субъект.

Традиционное стремление педагогики к стабильности содержания, форм и методов при новом подходе уступает противоположной тенденции — стремлению к постоянному обновлению образования, диктуемому логикой революционных перемен в научно-технической и социальной сферах. В педагогическом аспекте принцип непрерывности, таким образом, состоит в единстве познавательной и преобразовательной, обучающей и учебной деятельности, в непрерывности обновления процесса образования.

Необходимо подчеркнуть: противопоставление принципов традиционной и новой парадигм во всех трех аспектах относительно. Его нельзя преувеличивать, абсолютизировать, доводя до абсурда. Речь идет скорее о преобладании той или иной тенденции в развитии типов образования, характерных для определенных исторических типов общества. Разумеется, каждый из принципов технологического аспекта дополняется соответствующими принципами социально-экономического и педагогического аспектов. Вместе с тем все принципы традиционной парадигмы во всех трех ее аспектах имеют общий признак — дискретность, прерывность, тогда как все принципы новой парадигмы во всех трех аспектах отличает противоположный признак — непрерывность.

Понимание переломного характера переживаемого сейчас периода развития системы образования, необходимости революционной ломки традиционных исходных принципов и замены их диаметрально противоположными поможет преодолеть инерцию мышления как теоретикам, так и практикам, работающим в этой исключительно важной сфере. Принцип непрерывности выражает сущность

новой концепции и новой модели системы образования, вполне отвечающей современным требованиям. Новая парадигма, основанная на этом принципе, позволит правильно понять и оценить инновационные тенденции, опыт и идеи передовых педагогов, выработать эффективную стратегию развития системы образования.

2. ПУТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРСПЕКТИВНЫХ ИДЕЙ ВОСПИТАНИЯ
Педагогическая наука еще не успела адекватным образом отразить современный научно-технический переворот ни с точки зрения определения перспектив изменения содержания общего образования, ни с точки зрения разработки новых методов и организационных форм обучения, возможность и необходимость которых открывает научно-техническая революция. Она не представила миру за последние десятилетия теоретического осмысления каких-либо открытий или новых идей, которые привели бы к ее собственному революционному перевороту. Поэтому пока передовая педагогическая практика Далеко опережает теорию.

Сложившуюся ситуацию иногда пытаются объяснить тем, что педагогика — прикладная наука, в которой якобы нет места фундаментальным исследованиям. Такие утверждения не выдерживают серьезной критики. Дело тут не столько в субъективных недостатках ученых, работающих в этой сфере, сколько в том, что педагогика в целом еще объективно не созрела до уровня развитой теории, эвристическая сила которой проявлялась бы в логически безупречной форме. Применение аппарата математики и статистики в педагогических исследованиях выполняет чаще иллюстративные, а не поисковые функции. Тем более оно пока не стало действенным инструментом разработки теории. В результате огромный эмпирический материал накопленный исследователями, дает основания лишь для очень узких научных выводов, способствующих частичному совершенствованию деталей педагогического процесса, но не позволяющих существенно его изменить.

В последние годы система образования стала объектом пристального внимания со стороны многих выдающихся математиков, кибернетиков, физиков, химиков. В нее все решительнее вторгаются социологи, экономисты, социальные психологи, философы, историки, физиологи, демографы, искусствоведы и другие специалисты. Но поскольку все они ведут работу обычно обособленно друг от друга, то это часто лишь усугубляет мелкотемье и снижает практическую значимость научных результатов.

До последнего времени ученым-педагогам приходилось заниматься проблемами, которые, во-первых, преимущественно относились к текущей работе школы, во-вторых, могли решаться в основном в рамках собственно педагогических дисциплин, а экспериментальная проверка и реализация научных результатов могли осу-

ществляться целиком в рамках системы просвещения, не затрагивая непосредственно или затрагивая очень мало другие сферы народного хозяйства. В условиях научно-технической революции решение назревших противоречий системы образования связано с разработкой долгосрочных научных прогнозов и теоретических решений будущих проблем практики; потребностью в комплексных исследованиях, проводимых представителями других научных дисциплин; необходимостью существенных изменений в материально-технических, трудовых и финансовых ресурсах страны, нужных для практического решения проблем народного образования.

В прошлом педагогика занималась в основном проблемами общеобразовательной школы. Расширение сферы ее применения, распространение на все виды и типы образования обусловлены не только внутренними потребностями других форм и ступеней школы, но и их возросшей взаимозависимостью, объективной необходимостью их интеграции в целостную систему. Например, реализация весьма заманчивой идеи всеобщего систематического обучения и воспитания с раннего возраста, даже в самом оптимальном варианте содержания, форм и методов педагогического процесса даст полный эффект только тогда, когда соответствующим образом будут реконструированы все последующие ступени образования, включая вузовскую.

Результаты изменений и нововведений в образовании проявляются, как правило, лишь через 10—15 лет. Временной горизонт их косвенного воздействия еще более продолжителен. Дети, которые достигнут школьного возраста в 1999 г., будут работать в XXI в.

Следовательно, в области образования необходимо переходить от текущего планирования к долгосрочному прогнозированию, охватывающему период до 30 лет. Здесь надо решать сложнейшие комплексные научные и практические проблемы, требующие концентрации усилий самых различных специалистов, в том числе философов, педагогов, психологов, экономистов, социологов, врачей-гигиенистов, архитекторов и др.

Революционные изменения теоретических представлений о системе образования выражаются в смене парадигм, в утверждении принципиально новых исходных принципов, диаметрально противоположных традиционным. Общая тенденция интеграции знания здесь проявляется в интенсивном формировании новой комплексной дисциплины — науки об образовании. Предметом ее изучения являются закономерности развития и функционирования сферы образования в целом и ее различных объектов как целостных систем.

Развертывание научно-исследовательских работ в рамках новой дисциплины требует соответствующих новых форм организации войсковой и внедренческой деятельности. В частности, одной из наиболее целесообразных форм могут служить целевые комплекс-

ные программы, органически сочетающие в себе научно-теоретическую, экспериментально-практическую и организационно-управленческую стороны. Объединенные на ее основе коллективы должны состоять из представителей всех наук и педагогов-практиков, иметь собственную материально-техническую и педагогическую базу (от яслей; до поствузовских форм обучения), независимую от традиционных структур систему управления, имеющую достаточную юридическую, экономическую и административную самостоятельность.

Для того чтобы реализовать новую стратегию, радикально разрешить назревшие противоречия в системе образования, не подвергая всю систему риску, целесообразно применить гибкую тактику— пойти по пути создания очагов и образцов нового внутри старой системы. При этом необходимо соблюдать по крайней мере 3 условия: 1) изменения должны носить комплексный характер; 2) очаги нового должны иметь внутренние источники саморазвития, что связано с демократической организацией учащихся в самоуправляющиеся коллективы, занятые экономически эффективным трудом, соединенным с обучением и физкультурой; 3) очаги нового должны быть ограждены от внешнего административно-бюрократического давления, располагать достаточной самостоятельностью в определении содержания, методов и средств учебно-воспитательного процесса, иметь возможности проявления инициативы и творчества каждым учеником и педагогом.

В качестве конкретного способа реализации идеи предлагается создание по всей стране сети научно-производственных педагогических объединений (НППО), способных обеспечить подготовку вполне отвечающих современным требованиям кадров. Для реализации предложенной идеи представляется целесообразным разработать силами АПН СССР общесоюзную целевую комплексную программу НППО. Основная цель ее может быть определена как разработка исходного блока качественно новой модели системы образования, способной существенно повысить эффективность процесса формирования всесторонне и гармонично развитой личности. Модель НППО позволит экспериментально получить исходный элемент для построения качественно новой системы образования с учетом национальных, региональных и местных условий.

Одним из важных достоинств данного варианта целевой комплексной программы является то, что она предполагает не экстенсивный, а интенсивный путь развития научных исследований. Это, во-первых, означает, что основная часть разработчиков и исполнителей программы должна быть сформирована за счет переориентации кадров, уже работающих в учреждениях науки и образования; во-вторых, предлагается не столько создание новой материально-технической базы, сколько лучшее использование базы, уже имеющейся в учебно-воспитательных и научно-исследовательских учреждениях и на предприятиях; в-третьих, основное направление программы не создание новых специальных единиц (учреж-

дений, предприятий), а перегруппировка, переориентация действующих путем перевода их на новую организационно-экономическую и социально-педагогическую основу, приданием экспериментального правового статуса; в-четвертых, главным источником развития НППО должно стать обеспечение ресурсами не извне, а изнутри — за счет их собственной производственной и научно-поисковой деятельности.

Вопреки сложившемуся стереотипу, что развитие образования идет главным образом за счет потребления благ, созданных в сфере материального производства, образование (в частности, в форме НППО) становится само сферой, непосредственно производящей полезный продукт в размерах, намного превосходящих все затраты на него.

Поскольку работа в НППО потребует от людей качественного труда, полной отдачи сил, постольку справедливо увеличивать и размеры оплаты их труда. Но это станет возможным, если в НППО будет создаваться достаточно большой прибавочный продукт. По мере развития хозрасчетной деятельности и создания накоплений НППО будет переходить на самофинансирование, а затем и на самостоятельное ресурсное обеспечение путем заключения прямых договоров с соответствующими предприятиями, а это, в свою очередь, приведет к принципиально новому, наиболее эффективному и экономному пути организации научно-исследовательских работ.

Реализация всесоюзной целевой комплексной программы позволит осуществить целый ряд педагогических новаций, с тем чтобы к 2000 г. завершить переход на качественно новую основу системы образования с наименьшими издержками. Новое качество ее будет состоять в тесной интеграции образования с производством и наукой, во внутренней структурной интеграции всех ступеней и типов системы образования, что в итоге обеспечит действительно всестороннее развитие личности каждого и новое качество совокупной рабочей силы, вполне отвечающей современным требованиям. Из системы, стремящейся только поспевать отражать изменения в производственной и общественной жизни, образование превратится в систему, ведущую к обновлению общества, активно ускоряющую научно-технический и социальный прогресс, способствующую перестройке всех отраслей материального и духовного производства.

Глава VI. ЭФФЕКТИВНОСТЬ СТАРТОВОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ

1. СОВРЕМЕННАЯ КОНЦЕПЦИЯ РАННЕГО ДЕТСТВА

Эффективность системы образования обусловлена эффективностью функционирования каждого из ее элементов. Однако возможности повышения эффективности любого элемента системы ограничены уровнем развития всех других. Например, успех и качество образования в старших классах средней школы во многом предопределены тем, какую подготовку учащиеся получили в начальных классах; возможности совершенствования высшей школы существенно ограничены уровнем образованности абитуриентов. Качество же педагогических кадров, подготавливаемых в высшей школе, определяет эффективность работы как начальной, так и средней школы.

Этот на первый взгляд замкнутый круг может прорывать творческая инициатива и энергия энтузиастов. Но при этом крайне важно, чтобы любой положительный сдвиг, любое продвижение на каком-либо участке учебно-воспитательной работы не глушились в последующих звеньях цепи, а закреплялись и развивались, охватывая всю систему образования..

Вопреки общепринятым представлениям о дошкольной ступени как подготовительном и, более того, необязательном с точки зрения последующего процесса обучения и воспитания этапе, на нем закладывается фундамент личности. Еще нередко система дошкольного воспитания рассматривается главным образом в плане государственного вспомоществования семьям, обеспечения присмотра за детьми во время вынужденного отсутствия родителей. Соответственно строится система приоритетов и престижа работников этой системы.

Распространен, взгляд, что ребенок до 1—2 лет нуждается не столько в педагогических воздействиях, сколько в уходе, в медико-гигиеническом надзоре. Поэтому в яслях нередко роль воспитателей выполняют няни, часто не имеющие даже неполного среднего образованиями медицинские сестры. Между тем результаты исследований последних десятилетий заставляют решительно пересмотреть традиционные представления.

Известно высказывание Н. Бора о некоторых физических целях как недостаточно сумасшедших, чтобы быть верными. Такая ситуация создается в тех или иных областях знания, когда новые эмпирические факты явно не укладываются в общепринятые рамки теоретических представлений. Сегодня именно такая острая потребность в оригинальных идеях появилась в педагогике.

Одним из достижений современной педагогики и психологии являются экспериментальные доказательства высказываемого ра-

нее многими великими педагогами предположения о решающей роли воспитания в раннем детском возрасте для всего дальнейшего развития личности. Установлено, что наиболее важный период в формировании поведения человека — первые 5 лет жизни, что в первые 3—4 года в значительной степени формируются умственные способности человека. Причем если до 9—10 месяцев дети по своим возможностям в основном равны, то в период между 10 месяцами и 1,5 годами в психике и сознании ребенка совершается нечто важное, определяющее его дальнейшее интеллектуальное развитие. Следовательно, любые затраты общества на улучшение воспитания в младенческом и раннем возрасте оправданны. Однако пока ни теория, ни практика не сделали надлежащих выводов из этих фактов.

Известный педагог Б. П. Никитин привел убедительные экспериментальные доказательства. Творческие способности человека в решающей степени обусловлены тем, насколько благоприятно

стимулируется развитие его интеллекта в ранние детские годы — от рождения до 5—7 лет. Различия между людьми по исполнительским способностям, т. е. когда действия выполняются по заданным алгоритмам, сравнительно невелики. Например, те или иные операции на станках, конвейерах, пишущей машинке, решение стандартных математических и конструкторских задач и т. п. все люди при соответствующем обучении могут выполнять примерно одинаково. Что же касается творческих способностей, т. е. способностей к нестандартным действиям, выполняемым по самостоятельно вырабатываемым алгоритмам (например, решение качественно новых технических и научных задач, создание оригинальных художественных и музыкальных произведений, формулировка принципиально новых идей и др.), то они могут весьма сильно отличаться у разных людей.

Каждый физически и умственно здоровый ребенок, появляясь на свет, обладает колоссальными возможностями развития и исполнительских, и творческих способностей ко всем видам человеческой деятельности. Если физическое развитие (особенно морфологически) предопределяется генетической программой, то богатство возможностей умственного развития не столько скрыто в природе наследственности, сколько зависит от сроков начала и условий развития ребенка.

Рост и развитие мозга наиболее быстро происходят в первые месяцы и годы жизни. В этот период формируются новые связи между клетками мозга, которые обеспечивают все основные проявления активности нервной системы. Это время наивысшей пластичности мозга, повышенной чувствительности к внешним условиям, время самых широчайших возможностей к развитию всего многообразия человеческих способностей. Но развиваются только те способности, для которых имеются внешние условия, и тем успешнее, чем в большей степени условия стимулируют этот процесс.

Если же надлежащих внешних условий и стимулов нет, потенциальные возможности быстро утрачиваются и происходит необратимое угасание возможностей эффективного развития способностей, от которого более всего страдают творческие способности. Именно этим и объясняется тот факт, что подавляющее большинство людей не достигают того уровня способностей (тем более разносторонних), который оценивается как высокий. Следовательно, создавая со дня рождения оптимальные сочетания воздействующих на личность ребенка факторов и учитывая индивидуальные особенности биологического развития, можно добиться резкого повышения творческих способностей по многим видам деятельности у всех без исключений детей до уровня, достигаемого пока только 2—3% из них.

Все эти положения Б. П. Никитина об огромном значении раннего детства для последующего интеллектуального развития личности могут эмпирически проверяться и оцениваться количественно ¹.

Аналогичной точки зрения придерживается и эстонский педагог О. Нильсон. По его наблюдениям, из детей, получивших наибольшее развитие от полугода до полутора лет, 90% оказывались в I классе отличниками.

Некоторые факты вообще кажутся невероятными. Например, исследователи доказывают, что каждый ребёнок может научиться плавать гораздо раньше, чем ходить. В первые недели жизни у детей очень силен плавательный рефлекс. Если же эти способности не упражнять, то уже в первые месяцы жизни они исчезают.

То же самое можно сказать по поводу одного из величайших таинств — дара художника, поэта, музыканта. Есть люди, с детства обладающие способностями к музыке, пению, рисованию, а есть неспособные — без слуха, без голоса и т. п.

Гатчинский педагог Д. Е. Огороднов убежден, что огромные резервы развития способностей, которые заложены в виде задатков у всех без исключения детей, в подавляющем большинстве случаев не используются. Детские голоса, оставаясь невыявленными, недоразвитыми, теряют свои ценнейшие природные свойства и перспективу дальнейшего совершенствования. Поэтому он ставит и практически решает задачу ликвидации этой несправедливости. Вместе с тем Д. Е. Огороднов убедительно опровергает весьма распространенный среди педагогов предрассудок, что в детстве учить пению детей вредно, так как хорошие природные голоса из-за этого в переходный период ломаются и пропадают. Чем раньше и целенаправленнее мы организуем вокальную деятельность ребенка, тем большее влияние мы окажем на развитие его вокальных способностей. При использовании методики Д. Е. Огороднова мутацион-

¹ См.: *Никитин Б. П.* Гипотеза возникновения и развития творческих способностей. М., 1976.

ный (т.е. переходный) период у мальчиков и девочек проходит без каких-либо осложнений и без перерыва в вокальных занятиях.

Самое же главное у него — идея о том, что певческое или какое-либо другое музыкальное обучение не самоцель, а средство разностороннего развития способностей. Исходная посылка состоит в том, что вокальное воспитание оказывает влияние не только на эмоционально-эстетический строй личности ребенка, но и на умственное, нравственное и физическое его развитие. Ибо воспитание слуха и голоса сказывается на воспитании речи. Речь же — материальная основа мышления. Воспитание музыкального ладового чувства связано с образованием в коре мозга сложнейшей системы нервных связей, с развитием способности нервной системы к тончайшему регулированию процессов возбуждения и торможения и других внутренних процессов, протекающих в организме. Эта же способность нервной системы лежит в основе всякой деятельности, в основе поведения человека. Планомерное вокальное воспитание, как показали исследования, благотворно влияет и на здоровье детей.

Таким образом, можно утверждать, что способности детей в комплексе развиваются гораздо легче, быстрее и успешнее, чем каждая в отдельности.

Глубокое постижение изобразительного искусства, музыки может способствовать развитию математических или художественных способностей в не меньшей мере, чем занятия геометрией, физикой или механикой. Убедительные подтверждения этих закономерностей дают не только, скажем, японские школы, но и передовой отечественный опыт. Достаточно вспомнить, например, результаты М. П. Щетинина, полученные в массовых экспериментах в Яснозоренской и Зыбковской школах. Ориентация на возможно более раннее выявление наклонностей и развитие способностей — это не только дошкольная проблема, она выражает сегодня общее направление системы образования,

2. ОБЩЕСТВЕННОЕ И СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ

В отличие от школьной дошкольная ступень системы образования не является обязательной и всеобщей. С 1950 по 1988 г. общая численность детей в постоянных детсадах и яслях достигла 17354 тыс., а численность педагогов за это же время — 1625 тыс., однако обеспеченность этими учреждениями в целом по стране составляет 58%, а в сельской местности — 40%. Если ребенок лишен возможности посещать школу, это в глазах общественности является чрезвычайным происшествием, но ребенок, не посещающий дошкольное учреждение, ни у кого не вызывает беспокойства.

За четыре года двенадцатой пятилетки объем услуг, связанных с содержанием детей в дошкольных учреждениях, увеличился в РСФСР на 23%, в том числе за 1989 г. — менее чем на 1%.

В расчете на одного жителя республики этих услуг приходится на 6,5 рубля, что составляет только половину рациональных норм, а в Дагестанской, Северо-Осетинской, Чечено-Ингушской автономных республиках — от 2 до 3,5 рубля. Планы по этому виду услуг в России систематически не выполняются, в результате чего население недополучило услуг на 85,6 млн. рублей за четыре года.

Главное здесь даже не количество, а усиливающееся отставание качественного уровня дошкольных учреждений от растущих требований жизни. Решающим условием эффективности детских яслей и садов является высокая квалификация, общая культура дошкольных работников. Между тем по уровню образования они резко отличаются от школьных педагогов. Среди них в 1988 г. только 17,8% были с высшим образованием, 21% вообще не имели специального образования. В других странах, например в Японии, в детсадах работают наиболее образованные специалисты, которые хорошо оплачиваются.

Наши дошкольные педагоги получают почти в 2 раза меньшую зарплату, чем в среднем рабочие и служащие. В 70% дошкольных учреждений, особенно городских, воспитатели вынуждены дополнительно выполнять обязанности дворника, няни, посудомойки, грузчика и т. д. В подавляющем большинстве случаев воспитателям приходится работать в переполненных группах, что неизбежно сказывается на качестве работы и физическом состоянии педагогов.

Невыполнение планов строительства дошкольных учреждений распространено повсеместно, и за это не спрашивают так строго, как за срыв плановых сроков введения в строй, например, школьных зданий. На 4 года пятилетки не освоено 587,1 млн. рублей государственных капитальных вложений (12% установленного лимита) и 114,2 млн. рублей (18%) средств колхозов. Практически уровень обеспеченности населения дошкольными учреждениями не повышается. Так, в 1989 г. объемы ввода в действие дошкольных учреждений по сравнению с предыдущим годом сократились на 18%.

У При разработке стратегии народного образования, в том числе дошкольной ступени, возможны два альтернативных подхода. Первый: развитие учреждений общественного воспитания, связанное с их количественным ростом, повышением качества работы и возрастанием уровня обобществления педагогических процессов. По-следнее означает увеличение доли детских учебно-воспитательных учреждений интернатного и полуинтернатного типов, расширение сети музыкальных, художественных, спортивных школ и студий, детских технических станций и клубов, детских железных дорог, пионерских лагерей и детских санаториев, различных секций и кружков в школах, домах и дворцах пионеров и т. п. Эти учреждения дети могут выбирать в соответствии со своими склонностями и интересами.

Данный вариант связан с увеличением в совокупном балансе времени доли общественного и уменьшения семейного воспитания. Отметим, что это не обязательно означает снижение роли семьи. Предполагается, что ее воспитательные воздействия станут качественнее и эффективнее.

Второй вариант — постепенное увеличение времени родителей на воспитание своих детей. Этот вариант станет возможным при условии, если свободное время родителей будет возрастать за счет сокращения их рабочего времени и затрат на труд в личном и подсобном хозяйстве.

Здесь следует подумать об освобождении матерей, имеющих детей до трехлетнего или даже более старшего возраста, от работы на производстве с полным или частичным сохранением заработка. Другой возможной мерой такого рода можно назвать предоставление матерям (или отцам), имеющим несовершеннолетних детей, права пользоваться сокращенным рабочим днем. Время на семейное воспитание значительно увеличится, если дети будут освобождены в субботу от уроков и мероприятий. Усилению влияния семьи способствовала бы также система законодательно предусмотренных льгот в получении жилья супругам, имеющим несовершеннолетних детей и желающим жить совместно с дедушками и бабушками, — а также льгот при приобретении путевок в дома отдыха, санатории и билетов для проезда на всех видах транспорта семьям, отдыхающим и путешествующим вместе с детьми.

Большинство ученых единодушны в том, что общественное воспитание имеет огромные преимущества перед семейным и ему принадлежит ведущая роль в социализации и профессионализации подрастающих поколений. Учителя начальной школы хорошо ощущают разницу в подготовке детей к школе в семье и в дошкольном коллективе. Питомцы детских садов легко и быстро адаптируются в условиях школьного режима, они дисциплинированы, самостоятельны, организованы, активны, что положительно сказывается на их учебе. Однако когда речь идет о конкретных соотношениях, формах и взаимосвязях общественного воспитания с семейным, то здесь сталкивается очень много различных и даже противоположных точек зрения. Особенно велики расхождения, когда речь идет о детях раннего детского возраста.

Некоторые ученые считают, что воспитание с младенческих лет должно вестись специальными учреждениями, чтобы с момента рождения ребенок попадал в руки квалифицированных педагогов. Так, акад. С. Г. Струмилин безусловное преимущество перед всеми иными отдавал общественным формам воспитания. «Каждый советский гражданин, — писал он, — уже выходя из родильного дома, получит направление в детские ясли, из них — в детский сад с круглосуточным содержанием или детский дом, затем в школу-интернат, а из нее отправится с путевкой в самостоятельную жизнь —

на производство или на дальнейшую учебу по избранной специальности»¹.

По мнению других, оптимальным, по крайней мере до трехлетнего возраста, является домашнее, семейное воспитание. Представители этой точки зрения утверждают, что, поскольку подавляющее большинство рабочих и служащих имеют хорошие жилищные условия, комфортабельные квартиры, кроме того, резко возрос культурный уровень матерей, нужно расширять сеть детских садов за счет сокращения яслей².

Один из главных аргументов — повышенная заболеваемость детей, посещающих ясли, по сравнению с домашними детьми. Указывают на огромное психологическое и морально-этическое значение непосредственного участия женщины-матери в уходе за своим ребенком и его воспитании. «Если ребенок в первые 2—3 года своей жизни не открывает через самого близкого, самого дорогого ему человека — мать — весь мир человеческий в том объеме, в каком он доступен детям в этом возрасте, если вместе с ласковым, тревожным, мудрым выражением материнских глаз он не слышит тончайших эмоциональных оттенков родного слова, умственная жизнь его пойдет совсем не так, как она пошла бы при условии правильного материнского воспитания»³.

Приводятся также соображения экономического характера: дети часто болеют, и матери вынуждены сидеть дома, получая 100% оплаты за 6—10 дней болезни ребенка. Содержание одного ребенка в дошкольных учреждениях обходится более 500 рублей в год, причем $\frac{4}{5}$ этой суммы оплачивает государство и лишь $\frac{1}{5}$ — родители. Отсюда делаются выводы, что государству выгоднее сохранять матерям заработок или платить пособие по достижении ребенком трехлетнего возраста, чем строить и содержать ясли. Предполагают, что такая мера повлекла бы также увеличение рождаемости в стране.

Несмотря на широкое развитие сети детских яслей, это наименее популярная и наименее совершенная форма детских учреждений. Действительно, в яслях доля детей в возрасте до одного года в 3—5 раз меньше той, которая могла бы быть при пропорциональном представительстве детей всех ясельных возрастов. По-видимому, матери чаще предпочитают пользоваться правом отпуска по достижении ребенком одного года, но не отдавать его в ясли.

Допустим, что предложения некоторых ученых по свертыванию детских яслей и расширению домашне-семейного воспитания детей в возрасте до 3 лет реализованы. Следствием этого стало бы существенное сокращение численности занятых в народном хозяйстве,

¹ Струмилин С. Г. Наш мир через 20 лет. М., 1964. С. 156.

² См.: Урланис Б. Ц. Народонаселение: Исследования, публицистика. М., 1976. С. 74.

³ Сухомлинский В. А. Самый отстающий в классе // Лит. газета. 1970. 19 авг.

поскольку значительная часть женщин, имеющих детей до трехлетнего возраста, при полном или частичном сохранении заработка предпочли бы заниматься только воспитанием детей и домашним хозяйством. Но будет ли такой путь более эффективным по сравнению с общественным воспитанием с точки зрения развития потенциальных возможностей каждого ребенка да и самой матери как воспитательницы? На этот вопрос нельзя ответить однозначно. Не все матери, у которых есть и материальные условия, и желание быть с ребенком 3 первых года его жизни, уверены, что смогут дать ребенку больше, чем хорошие ясли.

Распространенные утверждения о том, что подавляющее большинство матерей предпочли бы сидеть дома с детьми, если бы не материальные соображения, ошибочны. В силу уже сложившегося в нашей стране образа жизни «должность» домохозяйки стала непрестижной. Работа дома, в личном подсобном хозяйстве и по уходу за детьми занимает у неработающей женщины в среднем около 60 ч в неделю. Если мать будет с каждым своим ребенком по 3 года сидеть дома (в среднем с двумя около 6 лет), то за это время полученные ею дипломы, аттестаты могут фактически обесцениться.

Известно также, что люди, надолго оторвавшись от трудового коллектива, общественной жизни, обычно беднеют духовно, становятся менее интересными не только для окружающих, но и для своей собственной семьи, в том числе для детей. Поэтому современных молодых женщин довольно редко прельщает роль домохозяйки.

Социологами установлен интересный факт: в сложных (т. е. состоящих из 3 поколений) семьях бабушки и дедушки даже тогда, когда они трудятся в общественном производстве, уделяют внукам практически столько же времени, сколько их отцы и матери, а иногда даже больше. В связи с этим возникает вопрос: не следует ли сделать ставку на создание благоприятных условий для жизни большой семьи? Однако такая семья, как свидетельствуют демографы, становится все более редким явлением.

Простая семья, состоящая из родителей с детьми или без них, является преобладающей формой. На нее приходится около 80% общего количества семей как в городе, так и на селе. Причем только небольшая часть таких семей (1/5) имеют в своем составе одного из родителей супругов или других родственников. Наблюдения показали, что в сложных семьях время, затрачиваемое родителями на домашний труд, воспитание детей и уход за ними, по сравнению с простыми семьями не меняется или же уменьшается в среднем на 10%

Вопрос об улучшении использования в масштабах общества воспитательного потенциала бабушек и дедушек заслуживает специального изучения. Однако делать на него главную ставку при

проектировании системы воспитания будущего пока нет серьезных оснований.

Отказ от общественных форм воспитания детей ясельного возраста означал бы усиление зависимости их развития от социально-профессионального положения и образовательно-культурного уровня родителей, от материально-бытовых условий семей. Следовательно, с экономической и социологической сторон вариант домашне-семейного воспитания представляется неперспективным.

Однако нельзя отрицать, что непопулярность яслей имеет свои основания. Дети там болеют чаще, чем дома, не всегда получают достаточно внимания и заботы, да и квалификация, общая культура воспитателей и нянь заставляют желать лучшего. И все-таки, как правило, ясли обеспечивают детям воспитание лучше, чем в домашних условиях. Прежде всего, ребенок в детском коллективе привыкает к режиму, что немаловажно для его развития. В речевом развитии ясельные дети продвигаются не хуже домашних и значительно опережают детей, которые растут дома, но в неблагоприятных условиях. Воспитанники яслей несколько отстают от тех малышей, которым дома уделяется повышенное внимание. Естественно, что родители лучше, чем воспитатели в яслях, знают и учитывают индивидуальные особенности ребенка, лучше развивают его в умственном и физическом отношении. Решающее значение в выборе между семейным и общественным воспитанием детей до трехлетнего возраста имеет качество умственного и физического воспитания, которое дети получают, так как это качество имеет большое значение в последующем развитии личности.

3. ПОИСКИ ОПТИМАЛЬНОЙ КОНСТРУКЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Дошкольное звено — часть, и при этом очень важная, системы народного образования, которая является одной из отраслей общественного производства, причем производства главной производительной силы общества — воспитанного и образованного гражданина. Наукой давно установлено: развитие ребенка именно в дошкольном возрасте имеет определяющее значение для всего последующего формирования личности, особенно ее творческих способностей. Поэтому нельзя смотреть на детские учреждения лишь как на некое социальное удобство для родителей, как на «камеру хранения» своих детей, по меткому выражению социолога И. В. Бестужева-Лады.

Ученые и практики, занимающиеся проблемами дошкольного воспитания, на семинаре «Детский сад 2000 года» проанализировали проблемы этой ступени народного образования и сделали следующие выводы.

Дети приходят в школу плохо подготовленными как интеллектуально, так и физически. Более половины школьников — невротики, две трети — аллергики, 60% страдают нарушением осанки, 80% заболеваниями верхних дыхательных путей. Подавляющее большинство имеют смутное представление об этике, эстетике, элементарных правилах и нормах человеческого общения. Все это недоработки дошкольных учреждений.

Школа не сможет выпускать полноценных граждан, пока мы не превратим детские ясли и сады в эффективные учреждения по воспитанию здоровых, всесторонне развитых детей. Общество уже сейчас должно установить обязательность определенного минимума подготовки к школе для каждого ребенка. Сюда включаются дошкольная азбука этики, эстетики, естествознания, обществоведения, навыки физического и умственного труда, физическая культура, умение читать и считать, овладение элементарными навыками письма и рисунка.

Семинар «Детский сад 2000 года» выработал систему практических мер, которая заслуживает серьезного внимания.

1. Признать законодательно, что дошкольное воспитание является важнейшей частью общего образования населения.

2. Создать районную систему дошкольных учреждений разных типов для удовлетворения различных потребностей населения, включив в нее детские сады с неполным днем (2—4 ч), прогулочные и оздоровительные группы и т. п. Использовать при этом государственную, кооперативную и индивидуальную формы. Расширить в рамках системы сеть специализированных садов для детей с отставанием в развитии, для больных и ослабленных.

3. Используя экономические стимулы, добиваться четкой координации работы дошкольных учреждений с органами здравоохранения в целях снижения заболеваемости детей.

4. Создать в городах (микрорайонах), поселках, селах дошкольные центры, которые бы координировали работу всех дошкольных учреждений; привлечь родителей к управлению дошкольными учреждениями и контролю за их деятельностью.

5. Увеличить ассигнования; снизить наполняемость детских групп, доведя их до 15—20 детей на одного воспитателя. Решительно избавляться от остаточного принципа снабжения детских садов, выделять им в достаточном количестве все необходимое — от продуктов питания до игрушек, причем все — лучшего качества. Постепенно внедрять в систему работы дошкольных учреждений принципы самофинансирования и частичного хозрасчета, привлекать на взаимовыгодных условиях средства ведомств и предприятий.

6. Кардинально изменить систему подготовки специалистов для работы в дошкольных учреждениях:
расширить набор на отделения и факультеты дошкольного воспитания во всех педагогических институтах, улучшить подготовку

кадров путем более тесной связи учебного процесса с практической работой в детских учреждениях; поднять оплату труда до уровня оплаты учителей школ; считать важнейшим условием подготовки специалистов знание ими внутреннего мира ребенка.

7. В целях оздоровления нашего общества, страдающего от излишней агрессивности, недоброжелательства, отсутствия такта в общении между людьми, необходимо обучать и самих родителей

нормам поведения, этике общения, умению уважать чужое достоинство и не терять своего.

8. Для выполнения предлагаемых мер целесообразно разработать специальную программу развития дошкольного воспитания до 2000 г. и на более отдаленную перспективу, включив ее в общегосударственную программу социально-экономического развития страны.

Социологи считают необходимым провести коренную модернизацию материальной базы дошкольного воспитания. Каждое детское учреждение должно иметь зеленую площадку, живой уголок, бассейн, спортивные сооружения. Добавим, что нужны игротеки с электронными развивающими играми, цветной телевизор, недорогие, простые с точки зрения их изготовления развивающие игры (типа предлагаемых семьей Никитиных), шашки, шахматы и т. п. Чтобы облегчить проблемы кормления детей, стирки, целесообразно иметь в каждом районе фабрику-кухню, фабрику-прачечную.

Выход из тяжелого положения видится, в частности, в том, чтобы поднять престиж профессии воспитателя детсада, приравнять ее во всех отношениях к социальному статусу школьного учителя, увеличить зарплату, ввести доплаты за низкую заболеваемость детей и за высокое качество подготовки их к школе; организовать специальные педагогические классы в школе, выпускники которых могли бы сразу идти на стажировку в детсады и поступать вне всякого конкурса на заочные отделения педучилищ и педвузов.

Воспитание в наших детских садах на первый взгляд строится с учетом требования комплексности. В действительности же каждый из видов деятельности, а следовательно, и соответствующие им способности детей там развиваются без достаточной взаимосвязи друг с другом. Новаторы уже сегодня создали системы всестороннего развития дошкольников, которые несравненно эффективнее традиционных. Самый главный их результат — практическое доказательство положения, что неспособных детей нет.

Глава VII. РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

1. НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СИБИРИ

В современных условиях неправомерно рассматривать науку лишь как механизм по производству знаний, а образование — как способ их распространения. Правильнее говорить об определенном

научно-образовательном потенциале системы образования, практическое использование которого показывает степень эффективности функционирования системы. Поэтому и научно-образовательный потенциал страны не может быть связан только со сферами науки или образования, он характеризует определенную качественную сторону любого социального объекта. В самом общем виде он включает объем научной информации, которым располагает данное общество; уровень квалификации занятых в науке кадров, материально-техническую и финансовую базу науки; число и уровень квалификации (образования) специалистов с дипломами (без дипломов), занятых высококвалифицированным умственным трудом в различных отраслях народного хозяйства (причем специфика предмета требует выделения группы специалистов, занятых педагогическим трудом на всех ступенях образования), уровень квалификации и образования рабочих и служащих (неспециалистов); число обучающихся на всех ступенях образования, материально-техническую и финансовую базу образования.

Когда же речь идет об изучении образовательного потенциала и эффективности его использования в масштабах конкретного региона, возникают трудности, связанные с тем, что этот потенциал в значительной степени может формироваться и за пределами данного региона. Если же это крупный и достаточно развитый регион (например, союзная республика, экономический район страны), то его образовательный потенциал рассматривается как относительно самостоятельное целое.

Это правомерно потому, что, во-первых, дошкольное воспитание, среднее (общее и профессионально-техническое) образование проводятся в основном в рамках данного региона. Подготовка большей части специалистов с высшим образованием также ведется своими силами. Во-вторых, есть свои научно-исследовательские учреждения, которые вместе с научными кадрами вузов решают экономические и социальные проблемы региона. Уровень образования и профессиональной квалификации населения, степень насыщенности кадрами специалистов, научных работников позволяют планировать образовательный потенциал региона в общем контексте программы социального и экономического развития.

Необходимость изучения развития образовательного потенциала Сибири, социальной и экономической эффективности его исполь-

зования обусловлена рядом причин, в частности исключительно важным народнохозяйственным значением этого региона для страны; большими трудностями освоения богатств; отставанием от других регионов по уровню жизни и культурно-бытовых условий; повышенным миграционным оттоком наиболее образованной части населения и неблагоприятной демографической ситуацией; отставанием системы образования и подготовки кадров. Огромные природные богатства Сибири разбросаны на обширной, чаще всего труднодоступной территории с весьма неблагоприятными для хозяйственного освоения климатическими условиями. Это порождает острую необходимость в специальной технике и технологиях, разработанных применительно к условиям тайги, болот, тундры, устойчивых низких температур в зимние периоды. Низкая плотность населения, интенсивный миграционный отток с особой остротой ставят задачу резкого повышения производительности труда за счет высокой квалификации работников и использования достижений науки. Причем самые разнообразные научно-технические и социально-экономические проблемы оказываются здесь взаимозависимыми и могут быть решены на основе комплексного подхода, кооперации усилий многих научных коллективов.

В связи с этим стратегия образования в Сибири должна учитывать сложный комплекс экономических, природно-климатических, демографических и прочих факторов. Таким образом, рост образовательного потенциала выступает как средство развития производительных сил данного региона и как социальное благо, имеющее первостепенное значение для населения. Комплексная программа развития производительных сил Сибири предполагает всесторонний учет последствий практических решений экономических и социальных вопросов, в число которых входит и использование образовательного потенциала. Но это требование нередко выступает в противоречие с узковедомственными задачами многочисленных организаций, ведущих хозяйственную деятельность в регионе.

Сибирь нуждается в дополнительных расходах на образование, которые перекроются за счет роста производительности труда и улучшения качества выпускаемой здесь продукции. Поэтому затраты на образование следует рассматривать как одну из форм капиталовложений в экономику края.

Развитие образования в Сибири связано с созданием соответствующего социального фундамента: выравниванием уровня жизни, последовательной реализацией принципа социального равенства, осуществлением творческого развития личности. На этом фундаменте необходимо построить экспериментальную модель системы непрерывного образования, начиная от учебно-воспитательных комплексов (детский сад — школа — учебное производство) и кончая всеми типами учебно-научно-производственных комплексов. Организация на высоком уровне дошкольного и школьного воспитания и образования, плодотворная связь дошкольных учреж-

денней со школой, создание благоприятных условий для повышения квалификации взрослых, включая заочную и вечернюю учебу без отрыва от производства, станут основанием для закрепляемости в регионе наиболее квалифицированных и образованных кадров.

С этой точки зрения районы нового промышленного освоения, территориальные комплексы, а также всю Сибирь можно было бы рассматривать как своеобразный полигон для обработки новой модели системы образования конца XX—начала XXI в.

Чтобы это большое дело стало реальностью, нужна качественно новая модель системы образования для Сибири. Такая задача под силу мощной научной и проектно-экспериментальной организации,

достаточно самостоятельной, чтобы противостоять узковедомственным интересам и инерции традиционных педагогических представлений. Однако в настоящее время такого научно-исследовательского учреждения пока нет.

В Сибири есть отделения АН СССР, ВАСХНИЛ и АМН СССР, но нет ни одного действительного члена АПН СССР. Педагогика, по сути дела, еще не нашла места в реестре задач большой науки Сибири. Пришло время для создания специального института образования с соответствующими проектно-конструкторскими бюро и экспериментальными учебно-воспитательными заведениями, который мог бы функционировать в системе Российской академии и который по масштабам деятельности и материально-технической базе должен быть сопоставим с крупнейшими научными учреждениями. Институт образования сможет опираться на весь уникальный научный комплекс Сибири и разрабатывать фундаментальные проблемы, имеющие не только региональное, но и общесоюзное значение.

2. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НАРОДОВ СЕВЕРА

За годы Советской власти малочисленные народы Севера прошли путь от первобытно-патриархальных форм до современных в хозяйственной, социальной, политической и культурно-бытовой сферах. Несмотря на определенные достижения и исторически значимые позитивные результаты, этот процесс нередко сметал со своего пути не только отжившее, реакционное и угнетавшее людей, но и народные традиции, культуру, обычаи, веками служившие людям и помогавшие им выжить в труднейших условиях Севера. Годами зрели негативные явления, которые вплоть до последнего времени предпочитали не замечать, но которые разрастались и достигли критического состояния. В этом ряду и кризисное положение народного образования на сибирском севере.

В настоящее время сложилась практика, когда дети по достижении школьного возраста (а иногда и раньше) помещаются в учебно-воспитательные учреждения интернатного типа, где живут

и учатся. Этот путь позволил за короткий срок создать у народов Севера свою национальную интеллигенцию. Однако новые, выросшие в интернатах поколения оказались отчужденными от своих семей, от традиционных занятий, языка, культуры своего народа. Довольно узкий набор профессий, получаемых в специальных средних и высших учебных заведениях, привел к тому, что значительная часть молодых людей, будучи оторванными от образа жизни и трудовых занятий своих родителей, оказались неприспособленными к жизни и в городских условиях, неспособными освоить профессии, предлагаемые обществом. Интенсивная государственная опека детей с самого раннего возраста лишает их стремления к инициативе, творчеству. У них не развиваются настойчивость, предприимчивость, социальная активность.

Совершенно очевидно, что школа-интернат в существующем ныне варианте не может оставаться основной формой воспитания и обучения подрастающих поколений. Узкий круг общения, постоянная забота и опека воспитателей, решающих за 16—18-летних юношей и девушек проблемы их быта, досуга, общежития, искусственно сложившаяся оторванность учащихся от забот и нужд семьи, производственных задач предприятий создают тепличные условия, формируют социально пассивных, иждивенчески настроенных молодых людей без устойчивой привычки к систематическому труду.

Воспитанная условиями жизни в школе-интернате пассивность, инфантильность отдельных молодых людей закрепляются последующей практикой, когда воспитатели сопровождают взрослых юношей и девушек для сдачи вступительных экзаменов в учебные заведения, регулируют их занятия и свободное время, контролируют расходы, вообще не дают почувствовать себя взрослыми, самостоятельными.

От такой постановки воспитания много теряет и семья. Передав детей на воспитание обществу и лишившись естественной заботы о детях, она тем самым перестает выполнять свою основную функцию. Полное обеспечение детей государством повышает материальный уровень родителей, а отсутствие детей создает большой запас времени, который далеко не всеми и не всегда расходуется рационально. Желание чаще общаться, видаться с детьми не всегда легко удовлетворить: дорога от дома до школы-интерната, где живут и учатся дети, требует зачастую нескольких рабочих дней. Редкие встречи, естественно, разобщают детей и родителей, разрушают родственные связи, способствуют развитию внутреннего дискомфорта, что служит одной из причин распространения алкоголизма.

В национальных школах-интернатах и интернатах при школах лишь эпизодически ведется работа по изучению и формированию профессиональных интересов и склонностей школьников, их профессиональной ориентации, что чревато стихийным, часто неверным

выбором профессии и как следствие переходами из одного учебного заведения в другое, незаконченным образованием. Профессиональная ориентация без учета перспективных потребностей народного хозяйства региона в кадрах оборачивается в одних случаях нехваткой, в других — переизбытком тех или иных специалистов. Нельзя приветствовать и волонтаристское решение давать всем молодым северянам высшее образование или обучать престижным профессиям. Недостаток заранее подготовленных рабочих мест для закончивших учебу молодых людей приводит к тому, что определенная их часть не имеют возможности работать по полученной специальности. Нужно, с одной стороны, обеспечить каждому ученику реальные и максимально широкие возможности выбора профессии, специальности, сферы приложения своих способностей, с другой — добиться устойчивой ориентации выпускников школ именно на те профессии, специальности и отрасли хозяйства данного региона, где наиболее остро ощущается потребность в кадрах. Подрастающие поколения народов Севера следует нацеливать на преодоление сравнительно узкого круга традиционных занятий, на то, чтобы они прилагали свои силы в самых разнообразных сферах деятельности. Вместе с тем необходимо, чтобы дети осваивали традиционные занятия родителей, что позволит обеспечить воспроизводство кадров для оленеводства, охоты, рыбной ловли, расширение и развитие традиционных промыслов, в том числе и прикладных, художественных. Следует всячески стимулировать формирование трудовых династий и других форм трудового и культурного наследования в соответствии с потребностями и интересами народов Севера.

Все эти особенности системы образования в районах проживания народов Севера создают и демографические диспропорции: в национальных селах не видно детей школьного возраста, подростков, молодежи. Дети 6—7 лет, уехав на учебу в школу-интернат, живут там зачастую и во время каникул, затем поступают в другие учебные заведения и в лучшем случае возвращаются в родные места только после их окончания.

Как правило, контингенты школ-интернатов состоят только или преимущественно из детей коренных народов Севера. Тем самым теряются огромные возможности интернационального воспитания, взаимного обогащения детей, которое дает освоение культуры других национальностей. Во-первых, система национальных школ-интернатов и интернатов при школах должна быть реорганизована так, чтобы быть доступной для проживающих на Севере детей всех национальностей при обязательном учете материальных, жилищных и прочих условий жизни семьи, ее желания воспитывать детей в семье или интернате. Во-вторых, необходимо обеспечить постоянную связь детей с родителями, дать им возможность активно участвовать в воспитании детей, живущих в школе-интернате. И в-третьих, каждый интернат должен стать школой-производст-

вом, обучающим не только современным видам труда, но и традиционным для народов Севера. Причем последние следует модернизировать на основе использования достижений науки и техники, а также прогрессивных форм труда и организации народных промыслов.

Учебно-воспитательный процесс, приобщающий школьников к жизни колхоза, совхоза, предприятия, будет способствовать включению их в жизнь, труд, общественные отношения.

Развитие образования на Севере — одно из проявлений общей стратегии, связанной с принципом целесообразности опережающего развития инфраструктурных объектов в этом регионе. Именно такой подход важен для обеспечения трудосберегающей и трудовозакрепляющей политики.

Коротко охарактеризуем новые формы организации учебно-воспитательного процесса в условиях Севера, где наряду с местными жителями работают люди, приехавшие из различных регионов страны.

Для того чтобы добиться перелома в развитии творческой активности подрастающего поколения, необходимо отказаться от сложившейся в последние десятилетия школы закрытого типа, максимально изолированной от окружающей жизни, и построить новую модель школы, открытой реальным проблемам общественной жизни, активно участвующей в решении ее проблем.

В качестве наиболее простой и доступной модели может служить школа-комплекс, разработанная педагогом-новатором М. П. Щетининым. В условиях Севера очень важно обогатить программы элементами традиционных национальных культур, помочь детям освоить национальные ценности своего и других народов, проживающих на Севере. Фактическое, а не формальное объединение усилий культурно-просветительских, спортивных, технических и других организаций и учреждений, их интеграция со школой, создание школ-комплексов помогут решить многие педагогические проблемы.

Поскольку Север осваивается преимущественно молодыми людьми, живущими далеко от старших членов семьи, то здесь наиболее приемлема модель школы полного дня, разработанная еще в 70-х гг. Э. Г. Костяшкиным. Ее главная особенность: школа — второй дом для ребенка, а не место принудительного пребывания.

Заслуживает серьезного внимания идея развития в районах Севера производственных школьных и комсомольско-молодежных кооперативов. Они могут создаваться по образцу кооператива «Отцы и дети», организованного В. В. Бутенко в г. Балашихе Московской обл. В своей работе северным школьным кооперативам можно придерживаться такой, например, ориентации: 1) устранить необоснованные возрастные ограничения и формальные препятствия к созданию разновозрастных трудовых объединений, включающих школьников и взрослых, занятых и не занятых в общественном производстве; 2) строить кооперативные объединения преимуще-

ственно с целью производства материальных благ в противовес кооперативам, создаваемым на потребительско-досуговой основе; 3) вовлекать в кооперативы мастеров народных промыслов, умельцев, самодеятельных художников для совместного труда с молодежью.

В условиях Севера особенно важно предусматривать дифференцированный подход к проблеме трудового воспитания детей, учитывать, что ребенку полезно с раннего возраста перенимать у родителей навыки оленеводческого хозяйства, охотничьего и рыболовного промыслов, изготовления традиционной для Севера национальной одежды, утвари, предметов прикладного искусства. В связи с этим в школах следует отказаться от жестко запрограммированного учебно-воспитательного процесса и предоставить возможность маневрировать расписанием занятий, временем сдачи экзаменов, контрольных работ, а также расширить возможности сочетания очного и заочного обучения, экстерната с целью наиболее полного учета возможностей и условий производственной и бытовой жизни семей учащихся.

Вместе с тем целесообразно предусмотреть возможность включения в семейный подряд детей из интернатов, создания школьных производств на основе кооперации не только с предприятиями, но и с родителями, занимающимися индивидуально-трудовой деятельностью.

Особо следует выделить проблемы развития творческой активности школьников в приполярных и заполярных городах. В настоящее время они осложняются часто тем, что родители, имея повышенную оплату труда, обусловленную особенностями работы на Севере, не ведут какого-либо домашнего или подсобного хозяйства и полностью исключают своих детей из круга хозяйственных и даже бытовых забот. Поскольку в большинстве случаев серьезный производительный труд не организован и по линии школы, то свободное от учебы время школьников тратится впустую.

В этой ситуации нужно нацеливать молодых людей на создание самодеятельных трудовых, творческих коллективов на базе школьных мастерских или непосредственно в цехах завода. Подобный опыт уже имеется. В Норильске работает межшкольный завод «Смена», примерно втрое больше известного московского школьного завода «Чайка». Однако работа таких школьных производств тормозится множеством формально-бюрократических ограничений.

Целенаправленная подготовка кадров для работы на Севере является весьма сложной и дорогостоящей. Ни повышенная зарплата, ни льготное обеспечение товарами не дают пока желаемых результатов. Самым надежным способом привлечения и закрепления кадров в северных регионах страны может стать гарантированная возможность получать детям северян среднее и высшее образование значительно более высокого уровня, чем в целом по стране.

СОЦИАЛЬНАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Общество, государство заинтересованы в том, чтобы каждому ребенку, молодому человеку давать как можно более широкое образование, обеспечивать максимально полное развитие личности. С этой точки зрения необходимо добиваться повышения образовательного уровня независимо от его экономической эффективности и даже в том случае, если такое повышение в экономическом отношении связано с издержками. Наше общество реализует эту задачу в меру своих ограниченных материальных возможностей. Так, к началу 30-х гг. в СССР была ликвидирована неграмотность и введено всеобщее начальное образование. С конца 30-х до начала 50-х гг. вводилось всеобщее семилетнее, с конца 50-х до начала 60-х — всеобщее восьмилетнее, а в течение последних пятилеток — всеобщее среднее образование молодежи. При этом доступность и качество образования для горожан всегда были выше, чем для сельских жителей.

Образование сегодня — необходимое условие успешной работы человека в современном производстве. Поэтому при определении содержания образования и темпов роста образовательного уровня трудящихся учитываются объективные требования производства. В то же время наиболее полное использование образования как средства повышения эффективности производства способствует созданию в обществе материальных условий для дальнейшего образовательного и культурного подъема населения.

Отношение «цель — средство» в системе народного образования носит весьма сложный, диалектически противоречивый характер, который далеко не всегда правильно учитывается при решении конкретных социологических проблем. Результаты ряда исследований показали, что на поточных и конвейерных линиях производительность труда у рабочих с образованием 6—7 классов оказывается выше, чем у рабочих с 9—10-классным образованием. Среди молодежи основных сельскохозяйственных профессий (трактористы, шоферы, доярки и др.) с ростом образованности значительно уменьшается степень удовлетворенности трудом.

Сельская рабочая и крестьянская молодежь со средним образованием по сравнению со своими сверстниками, имеющими менее высокое образование, чаще меняет место работы, в большей степени склонна уезжать из деревни в город. Вместе с тем актуальность проблемы закрепления образованной молодежи в деревне для различных регионов страны далеко не одинакова. Так, в Молдавии эта проблема менее остра, чем в Сибири, где особенно велик отток из села.

Обобщая подобные факты, некоторые авторы утверждают, что в СССР наблюдается определенная диспропорция между темпами технического прогресса и культурной революции. Делается вывод

о существовании закона соответствия уровня образования работника характеру исполняемой работы, согласно которому создание «запаса Образования», превышающего производственные потребности, является с экономических позиций сегодняшнего дня «ненужным расточительством». Необходимость всеобщего среднего образования для массы рабочей молодежи, согласно этой точке зрения, обусловлена лишь социальными требованиями и учетом будущих потребностей народного хозяйства. Утверждается, например, что для Профессии тракториста-машиниста оптимальным является неполное среднее образование.

Этот вопрос требует уточнения. Действительно, в ряде случаев работники с образованием выше определенного уровня (особенно когда работа связана с выполнением однообразных, малосодержательных функций, с плохими условиями труда) трудятся менее производительно, чем работники с образованием ниже этого уровня. Однако правомерно ли говорить в таких случаях об избытке образования? Достаточно широкие и представительные обследования, проведенные на ряде промышленных и сельскохозяйственных предприятий, показали, что образование работников на уровне среднего для наиболее массовых рабочих профессий (например, станочники, слесари, электрики) является фактором, обеспечивающим повышение (а не снижение) производительности труда. Результаты многих экономических исследований свидетельствуют, что производительность труда механизаторов со средним образованием значительно выше, чем у тех, кто имеет только неполное среднее или начальное образование.

С приходом выпускников средних школ в хозяйства там обычно заметно повышается культура эксплуатации техники и обработки земли. Однако имеется немало и других примеров, когда молодежь с неполным средним образованием трудится лучше, чем работники, имеющие среднее образование. Объясняется это отнюдь не пере-ученностью последних, не избыточностью, а односторонностью полученного ими образования. Беда в том, что физический труд на современной политехнической основе еще не занял соответствующего места в деятельности всех общеобразовательных школ. Именно этим объясняется повышенная ориентация старшеклассников сельских школ Сибири на умственный труд, на вуз, на жизнь и работу в городах. Так, среди выпускников школ Новосибирской области, опрошенных в конце 70-х — начале 80-х гг., выражали желание избрать рабочие специальности не более 10—15%, профессии, связанные с сельским хозяйством, — немногим более 5%.

И сегодня многие выпускники неполных средних и средних общеобразовательных школ не идут в производственную сферу, что создает целый ряд кадровых проблем в промышленности, сельском хозяйстве и на транспорте. Если к этому добавить все еще неудовлетворительное решение социальных вопросов особенно на селе, то положение с обеспечением рабочими кадрами в ряде мест ста-

новится критическим. В то же время в тех школах, где организован производительный труд, учащиеся на практике познают основы современного сельскохозяйственного труда и овладевают соответствующими профессиями. В результате до половины и более выпускников таких школ остаются работать в сельском хозяйстве или идут на учебу в соответствующие вузы.

Среднее образование становится для человека условием эффективного труда в Современном сельскохозяйственном производстве. Например, механизатор широкого профиля должен уметь работать на тракторах современных марок, отлично знать другие сельскохозяйственные машины, уметь произвести их ремонт, разбираться в учете и оплате труда, нормах расхода горючего, смазочных материалов и т. д. Кроме того, современные условия требуют широкого применения прогрессивных форм организации труда (семейный и бригадный подряды, безрядные, комплексные звенья, аренда и т. п.). Таким образом, без организаторских умений по всему циклу сельскохозяйственных работ, знания агротехники, экономики, основ зоотехники, агрохимии — всего того, что дает среднее образование, не может быть полноценного работника.

В условиях сельской жизни в силу меньшего разделения труда в производственной и социальной сферах людям приходится выполнять больше ролевых функций. С одной стороны, для каждого это связано с необходимостью определенных дополнительных затрат времени и энергии («по сравнению с условиями города»), с другой — данное обстоятельство способствует развитию разносторонности личности. Для сельской жизни (особенно в кооперативных хозяйствах) по сравнению с городской характерна большая административно-хозяйственная и культурно-бытовая автономия. Следовательно, уровень материального благосостояния сельских жителей, содержание их духовной жизни в большей степени, чем городских, зависят от их творческой инициативы, собственного интеллектуального и морального потенциала. Поэтому фактором экономического и социального прогресса села является рост образовательного и культурного уровня сельского населения.

По уровню технической вооруженности труда, материально-бытовых и культурных условий жизни деревня еще значительно отстает от города. Прогресс деревни связан главным образом с преодолением этого различия. Некоторые хозяйственные руководители, плановики, архитекторы, воспринимая эту истину слишком прямолинейно, начали возводить в небольших деревнях пятиэтажные дома по городскому образцу, стали ратовать за быстрее свертывание личного подсобного хозяйства и т. п. Однако жизнь не подтвердила целесообразности таких непродуманных новаций.

Деревня по сравнению с городом имеет определенные преимущества, которые сегодня все более начинают осознаваться и цениться людьми. Поэтому прогресс деревни связан с максимальным сочетанием благ цивилизации с преимуществами деревенского обра-

за жизни, близости человека к природе, к земле, богатством неформализованных способов человеческого общения. Развитие села в значительной мере зависит от того, насколько активно сами его жители способны выступать новаторами не только в совершенствовании техники и технологии сельскохозяйственного производства, но и в организации труда, реконструкции сельского быта, культуры и всего облика деревни. С той точки зрения любой, сколь угодно высокий уровень их образования не может в экономическом и социальном аспектах быть избыточным, т. е. слишком высоким. Следовательно, проблема соответствия или несоответствия уровня образования характеру выполняемой работы может в общей форме характеризоваться лишь со стороны необходимого минимума, но не максимума. Вместе с тем она может рассматриваться в плане выяснения степени соответствия его содержания тем конкретным

задачам, которые объективно стоят перед обществом» регионом, производственным коллективом, т. е. с точки зрения актуальности образования. Повышение общеобразовательного уровня сельского населения — условие прогресса сельскохозяйственного производства.

Однако получение среднего образования, оторванного от производительного труда, от конкретных сельских профессий, оборачивается часто удобом молодежи а город. Как разрешить данное противоречие? Путь один — дальнейшая актуализация образования на основе укрепления связи школы с практической жизнью деревни. Невозможно переоценить роль образования в социальном прогрессе деревни. Однако более половины профессиоально-технических училищ, почти все техникумы, и все вузы, а которых готовят специалистов сельского хозяйства, расположены в городах. В то же время школьное образование подавляющая часть сельских детей и подростков (по крайней мере, в Сибири) получают непосредственно в деревне. Следовательно, средняя школа на селе требует нашего пристального внимания. Во-первых, ее воздействие длится не менее лет и проходит в возрасте активного становления личности. Во-вторых, общее образование — необходимая предпосылка для успешного обучения на дальнейших ступенях специального и профессионального (в том числе вузовского) образования. Наконец, в-третьих, общее образование является важнейшим компонентом современной квалификации рабочего и колхозника.

В ряду задач школьной реформы предусматривалось увеличить численность и удельный вес выпускников неполной средней школы, поступающих в ПТУ, примерно вдвое. Однако в Сибири выполнение даже существующих планов набора в профтехучилища вызывает серьезные трудности. Так, в начале 80-х гг. в Новосибирске строительные училища были укомплектованы всего на 53%, притом чуть ли не половину за счет молодежи из села. В то же время набор в сельские ПТУ не превышал 50%

Руководители хозяйств часто очень неохотно направляют молодежь в дневные сельские ПТУ, потому что, во-первых, это обычно связано с потерей рабочих рук на три года (если речь идет о среднем ПТУ); во-вторых, нередко после окончания училища молодежь не возвращается домой.

Жизнь подсказывает более гибкую форму подготовки механизаторских кадров: не ребят свозить из деревень в райцентр для обучения, а, наоборот, профтехучилищам перебазироваться в деревни, организовав там совместно с общеобразовательными школами учебу непосредственно в хозяйствах, по месту проживания учащихся. Именно так дело поставлено в колхозе им. Куйбышева (Сузунский район Новосибирской области), где создан филиал сельского ПТУ. Дети там приобщаются к сельскохозяйственному труду с первых лет школьного обучения, а затем овладевают самой современной техникой под руководством опытных преподавателей и мастеров. Главным учебником и профессионально-технической школой для них становится само сельскохозяйственное производство. Таким образом не только обеспечивается высокая закрепляемость кадров, но и полностью снимается проблема адаптации молодежи.

В сельской местности Российской Федерации расположено около 70% всех школ, однако в них учится менее 29% школьников республики. Одна городская школа насчитывает в среднем 669 учеников, а сельская — 116. Среди общего числа сельских школ около половины составляют начальные. В некоторых школах, а их около 40%, обучаются по 10—15 учащихся. Однако существование этих школ оправданно, поскольку необходимо обеспечить обучение всех детей, проживающих в мелких и самых отдаленных поселениях, часто насчитывающих менее 100 жителей. Для Сибири характерна большая удаленность населенных пунктов друг от друга. Так, если коэффициент близости населенных пунктов в Центральном районе РСФСР составляет 2,7, то в Западной Сибири—13,8, а в Восточной — 23,8.

В связи с демографической ситуацией имеет место резкое сокращение контингентов школьников. Особенно сильно эта тенденция выражена в Сибири. Так, если к 1975 г. численность учащихся дневной общеобразовательной школы сократилась по сравнению с 1965 г. в целом по СССР на 2%, по РСФСР — на 15%, то по Сибири— на 20%. Эти тенденции сохранились до начала 80-х гг. Некоторый рост (медленный) начался лишь во второй половине 80-х гг., но в целом численность учащихся к 1990 г. еще не достигла уровня 1970 г.

Особенно резкое сокращение числа учащихся происходит в сельской местности Сибири. Это значит, что сибирская деревня сталкивается с обостряющимся дефицитом трудовых ресурсов.

Следует отметить, что специфика развития школьного образования в Сибири сильнее всего проявляется именно в сельской местности и районах нового промышленного освоения, где имеет место

большая удаленность населенных пунктов друг от друга. Выборочное обследование, проведенное на территории зерновых и животноводческих зон Сибири (Алтайский край, юг Красноярского края, Новосибирская и Омская области), показало устойчивую тенденцию к резкому снижению контингента учащихся.

Реорганизация и строительство общеобразовательных школ в 60—80-х гг. изменили структуру сельских школ: число начальных школ в РСФСР сократилось вчетверо, а средних возросло в 2,5 раза. Объективной основой процесса укрупнения сельских школ явилось не только осуществление среднего всеобуча, но и сдвиги в сельском расселении — сокращение числа мелких сел, их объединение и присоединение к более крупным. В Сибири сокращение числа мелких сел (до 100 человек) происходило в два раза быстрее, чем в среднем по РСФСР. Процесс укрупнения сельских школ шел параллельно с уменьшением контингента школьников, в результате чего средняя наполняемость сельских начальных школ России снизилась, несмотря на интенсивный процесс их укрупнения и ликвидации «неперспективных» деревень. Изменение школьной сети, закрытие малокомплектных школ в деревнях и поселках имели большие социальные и экономические последствия: усилился отток населения из сельской местности. Села исчезали зачастую именно после закрытия школ.

Органы государственного управления некритически восприняли и взяли на вооружение экономико-социологическую концепцию «неперспективных» деревень, разработанную авторитетными учеными. Предполагалось, что укрупнение школ будет стимулировать укрупнение поселков, т. е. будет происходить смещение миграционных потоков с линии «мелкий поселок — город» на линию «мелкий поселок—крупный поселок». Этот прогноз не осуществился потому, что в местах предполагаемого переселения своевременно не создавалась соответствующая материально-бытовая база для новоселов, не хватало жилья, не было условий для быстрого развертывания личного подсобного хозяйства.

Поэтому, когда закрывались школы, семьи чаще всего предпочитали, минуя центральную усадьбу колхозов и совхозов, отправляться в города. Эта тенденция наглядно показала, что укрупнение школ необходимо было вести с учетом социально-экономических условий и иметь в виду, что школа может быть важнейшим социальным фактором возрождения и расцвета деревни.

Именно в этом убеждает судьба многих сел Новосибирской области, например старинного русского села Худышка Кыштымского района, которое опустело из-за того, что в нем была закрыта школа.

Спасти исчезающее село гораздо легче, чем на новом месте создать хозяйство. Вступают факторы и экономические, и психологические. Надо отдать должное дальновидным хозяйственникам, которые отлично понимают, что закрытие школ, которое влечет за

собой исчезновение сел, не только становится проблемой народного образования, экономики, но и нарушает баланс природных сил.

Быть школе — жить селу. Понять, на чем базируется такое утверждение, помогает, например, опыт совхоза Бердский Искитим-ского района. В одном из его отделений, население которого быстро убывало (в 1972 г. насчитывалось 375 жителей), была построена на средства хозяйства и силами своих строителей восьмилетняя школа со спортивным залом, мастерскими, учебными кабинетами. На первый взгляд — явное расточительство. Однако новая школа буквально возродила село, люди поверили в его будущее, стали прибывать молодые семьи, и к 1980 г. население достигло почти 500 человек. Это позволило создать рядом орошаемое поле площадью 560 га, укрепить другие хозяйственные участки и в конце концов вдвое увеличить годовой объем производства.

Точно так же, опираясь на принцип опережающего развития школы, совхоз возродил поселки Рощинской и Рябчинка, где процесс сокращения населения сменился быстрым ростом, а на этой основе годовой объем производства сельскохозяйственной продукции был увеличен более чем вдвое, что многократно перекрыло затрат совхоза на строительство школ. Работавший в то время директором совхоза Герой Социалистического Труда, кандидат сельскохозяйственных наук Иван Иванович Леунов говорил, что школа — это, образно говоря, та печка, от которой следует танцевать, заботясь о развитии хозяйства.

Конечно, отсюда не следует, что в любых случаях надо во что бы то ни стало сохранять любую карликовую школу. Действовать необходимо, в соответствии с конкретной обстановкой. Но ориентация на школу как на <<якорь спасения>>, вне сомнений, самая верная. И хотя обучение в начальных классах малокомплектных школ стоит в 2-5 раз дороже, чем в таких же классах неполных средних и средних школ, затраты на малые школы окупают себя, если посмотреть на эту проблему с социальных, гуманистических позиций, тем более что в отдаленных пунктах Сибири (животноводческих, леспромхозах) сохранение малокомплектных школ является насущной производственной необходимостью. Таким образом, судить об эффективности малокомплектной школы — начальной, неполной средней и средней нужно не только по непосредственным педагогическим показателям ее работы, но и по совокупным экономическим и социальным результатам жизнедеятельности всего села как целостного организма.

Вместе с тем развитие сельской школы нельзя подчинять сугубо утилитарным целям, а надо постепенно преодолевать ее хроническое отставание от городских школ по уровню знаний. Повысив педагогическую эффективность сельской школы, мы продвинемся в решении фундаментальной социальной проблемы — преодолении существенных различий между городом и деревней.

ЧАСТЬ 11

ГЛАВА I. Учитель — РЕШАЮЩИЙ ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие образовательной системы, и в первую очередь средней школы, предполагает совершенствование программ, учебников, методов и форм обучения, оно немыслимо без строительства современных школьных зданий, оснащения их новейшими техническими средствами. Однако самые лучшие программы, компьютеры не заменят всесторонне развитого, умного, доброго, интеллигентного, влюбленного в свою профессию и детей учителя.

Результаты социологических наследований показали, что за период 60—80-х гг. произошло падение престижа учительской профессии, причем в нашей стране он упал значительно ниже, чем в других странах. Такая ситуация объясняется теми объективными условиями, в которых живут и работают школьные педагоги, невысоким уровнем их материального положения, ограниченными возможностями для проявления творчества, самореализации и развития.

Десятилетиями в печати и с трибун говорили о росте требований к учителю, о том, что учитель должен, но очень редко ставился вопрос о том, что учитель может. Способен ли он выполнять все возложенные на его обязанности. Ведь учительский труд — один из наиболее сложных, требующий чрезвычайно разносторонней подготовки, высокого уровня профессиональной и общей культуры.

В общении с педагогами школьники находятся в среднем 35 ч в неделю, а с родителями — в два раза меньше, прямые же затраты времени родителей на воспитание детей составляют в среднем около 2 ч в неделю. С возможностями влияния педагогов на детей сравниться не может никто, но эти возможности используются пока слабо. И в этом не столько вина педагогов, сколько их беда.

К сожалению, ожидаемые от школьной реформы» результаты не проявились так быстро, как предполагалось. Для большинства опрошенных нами учителей реформа — явление весьма туманное, с удовлетворением отмечается лишь повышение заработной платы, которое, заметим, стало абсолютно необходимой мерой, чтобы поднять учителя хотя бы над уровнем самых низкооплачиваемых категорий работников.

Много нареканий со стороны школьных педагогов в адрес вышестоящих органов: о самостоятельности, демократизации в системе управления просвещением много разговоров, но очень мало пока реальных изменений. Многие руководители школ говорят даже об усилении командно-контрольного стиля управления, авторитаризма и мелочной опеки. Пока, по-видимому, перестройка школьного дела существенно отстает от перестройки в других сферах общественной жизни. Успех революционных нововведений в нашей

жизни будет обеспечиваться и прочно закрепляться только тогда, когда школьное дело будет развиваться опережающими темпами. Поэтому поиск и практическое использование резервов эффективности педагогического труда приобретают особую актуальностью

Обращение к арсеналу педагогических и социально-экономических наук позволило увидеть огромную сложность и крайне слабую научную разработанность проблем труда учителя. Выяснилось, что даже такие основополагающие с точки зрения экономики, социологии и научной организации труда вопросы, как, например, что такое рабочее время, каков фактически рабочий день школьных педагогов, оставались нерешенными, хотя, не зная всего этого, невозможно совершенствовать организацию труда педагогов, управлять школами с научно обоснованных позиций. Таким образом, потребности практики привели авторов к необходимости изучить все компоненты, которые ведут к эффективности работы учителя.

Прежде всего ставилась задача проанализировать, из чего складывается рабочее время учителя, выявить взаимосвязи бюджета времени учителя с социально-экономическими и организационно-педагогическими условиями его деятельности; изучить материально-бытовые условия учителей, опыт учителей-новаторов, выявить возможности его широкого использования в школьной практике. И уже на этой основе определить наиболее перспективные пути повышения эффективности педагогического труда и выявить резервы его повышения (за счет улучшения профотбора, обучения в педвузах и системы повышения квалификации).

Проблема учителя приобретает важнейшее значение не только с точки зрения перестройки системы, образования, но и в самом широком смысле определения исторических судеб мира. Гуманизация и демократизация общественной жизни начинается с обучения и воспитания подрастающих поколений, а следовательно, изменений технологии труда, социального статуса и методов подготовки педагогов. Понимание этой взаимозависимости побудило группу исследователей Новосибирского научного центра Сибирского отделения АН СССР и наиболее обеспокоенных положением дел в школе педагогов еще в середине 60-х гг. серьезно заняться изучением проблемы учителя и объединиться с коллегами разных городов страны для совместной поисковой работы. Уже к середине 70-х гг. эта работа в силу своего комплексного характера, междисциплинарного подхода и тесной связи с практикой оформилась как Всесоюзный исследовательский проект «Учитель».

Новосибирск является центром исследования проблем учителя не случайно: во-первых, здесь имеются квалифицированные кадры, способные вести научную работу на самом высоком уровне; во-вторых, Новосибирская область отражает весьма неблагоприятную в стране ситуацию с обеспеченностью квалифицированными учительскими кадрами; в-третьих, имеется известная научная тра-

диция — исследовании проблем учителя здесь велись еще в 20-х гг., а теперь на формирование учительских кадров обратили большое внимание историки; в-четвертых, исследователи проблем труда учителя имеют возможность постоянно опираться на данные специалистов самых различных областей знаний Сибирского отделения АН СССР, использовать мощную техническую базу Новосибирского научного центра для обработки крупных массивов информации; в-пятых, исследование проблем труда учителя с самого начала возникло и развивалось на широкой философско-методологической базе. Это позволило частные вопросы рассматривать сквозь призму глобальной концепции, ориентированной на революцию в системе образования, и давать нетривиальные интерпретации не только новым, но и известным эмпирическим фактам, предлагать радикальные, гораздо более эффективные по сравнению с традиционными теоретические модели и решения.

Программа комплексного изучения и социологического обследования учителей позволила проследить динамику и тенденции развития ряда показателей социально-экономического положения и бюджета времени учителей, а также расширить географию исследования с целью получения статистически репрезентативной информации республиканского и всесоюзного значения.

В реализации проекта «Учитель» принимают участие ученые — педагоги, социологи, экономисты, философы, историки, юристы, психологи, математики и др., а также практические работники народного образования, представляющие около 20 ведомств из различных регионов страны — от Байкала до Прибалтики и Кавказа.

1. КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАНИЯ

Школьный учитель обладает огромными потенциальными возможностями влиять на формирование личности, мировоззрение, политические убеждения, настроения и нравственность подрастающего поколения. Однако реализация этих возможностей зависит в каждом отдельном случае от личных качеств педагога, реальную роль играют его талант, любовь к детям, желание работать. Кроме того, высота социального положения педагогической профессии, ее престиж зависят от той системы общественных отношений, в которой живет и действует учитель.

Это обстоятельство хорошо понимали во все времена. Наиболее дальновидные и умные государственные деятели всегда стремились использовать учителя в своих политических целях. Еще Ю. Цезарь, например, дал всем учителям Римской империи права гражданства. Прусский учитель, отмечал Бисмарк, разбил Францию в войне 1870 г. Американские политические деятели прямо говорили, что запуск первого спутника Земли обеспечен успехами прежде всего советской школы. В Японии уважение к учителю возведено в ранг культа. В. И. Ленин считал, что в нашей стране учитель должен

быть поднят на большую социальную высоту, он требовал добиваться этого постоянной работой над всесторонним духовным ростом педагога. К сожалению, этот завет пока остается нереализованным.

В современных условиях, когда подрастающее поколение учится не менее 11 лет, социальная и политическая значимость труда учителя неизмеримо возросла. Уровень и качество образования трудящихся, которое решающим образом определяется качеством педагогического труда, являются важным фактором научно-технического, социального и экономического прогресса.

На протяжении всей истории Советского государства (за исключением военных лет) численность учителей непрерывно росла независимо от колебаний контингента школьников (табл. 1).

За период с 1940 по 1950 г. произошло сокращение общего числа учащихся общеобразовательных школ на 800 тыс., тем не менее число учителей возросло на 300 тыс. С 1950 по 1955 г. число учащихся сократилось почти на 5 млн. человек (на 15%), а учителей возросло более чем на 200 тыс. (на 15%). Однако в конце 70-х гг. число учителей сократилось. Если в 1974/75 учебном году их число составляло 2731 тыс., то в 1979/80 — 2625 тыс. Затем численность их вновь начинает увеличиваться и в 1989 г. составила 3,1 млн. человек.

Сокращение числа учителей было обусловлено быстрым ростом сети средних ПТУ, куда ушла часть учительства, что в общей статистике до сих пор не отражается, а также существенным уменьшением числа начальных школ в сельской местности. Однако главная причина — уменьшение числа учащихся школ с 49,3 млн. (в том числе в дневной школе 45,4 млн.) в начале 70-х гг. до 44,3 млн. (в том числе до 39,5 млн. в дневных школах) в 1980/81 учебном году.

В последующие годы число учащихся было стабильным, несмотря на уменьшение контингентов вечерних школ и рост числен-

Таблица 1

Число учащихся общеобразовательных школ, средних ПТУ и учителей общеобразовательных школ (в млн.) по годам

Показатель	Учебный год					
	1940/41	1950/51	1960/61	1970/71	1980/81	1988/89
Число учащихся общеобразовательных школ	35,6	34,8	36,2	49,3	44,3	44,1
Число учащихся средних ПТУ				0,2	2,2	4,0
Число учителей общеобразовательных школ	1,2	1,5	2,0	2,6	2,6	3,1

Таблица 2

Число выпускников высших и средних педагогических учебных заведений (в тыс.) по годам

Учебные заведения	Годы				
	1940	1960	1970	1980	1988
Высшие	61,6	139,1	219,2	263,3	253,3
Средние специаль- ные	85,7	48,9	105,3	122,4	177,1
Всего	147,3	188	324,5	385,7	430,4

ности учащихся средних ПТУ. Выпуск специалистов из высших и средних специальных учебных заведений, готовящих кадры для системы просвещения, непрерывно увеличивался (табл. 2).

Отток учителей из школ, связанный с переменой профессии, в течение последних 10 лет был значительно интенсивнее, чем в предыдущие периоды. Большой процент выпускников педвузов устраиваются работать не по специальности. В промышленности, например, занята примерно пятая часть учителей — математиков, химиков, в научно-исследовательских институтах работает более половины учителей физики, химии, биологии, математики, почти треть преподавателей иностранного языка, литературы и географии. Причем отток специалистов с педагогическим образованием из сферы просвещения увеличивается.

Причины такого положения связаны прежде всего с социально-экономическими факторами, а также с противоречиями в организационно-педагогических сторонах учительского труда. В результате все более обостряется проблема дефицита педагогических кадров в школах, особенно учителей начальных классов, математики, физики и других специальностей. Так, во многих школах Сибири из-за отсутствия специалистов в течение целого учебного года не преподавались биология и химия, иностранный язык, часто этим дисциплинам обучали неспециалисты. Не хватает учителей истории, физического воспитания, трудового обучения и начальных классов.

Недостаток педагогических кадров ощущается не только в селах, но и во многих больших городах. Например, в Новосибирске многие учителя начальных классов имели двойную нагрузку, нагрузка значительной части преподавателей IV—XI классов составляла более 27 ч в неделю. Такое положение влечет за собой ряд отрицательных последствий: снижение качества педагогического труда, перегрузку и связанную с этим повышенную заболеваемость среди учителей, снижение интереса у детей к учебе и т.п.

Между тем новое содержание образования потребует увеличения объема занятий детей и подростков трудом, техническим творчеством, музыкой, изобразительным искусством, хореографией, спортом в урочное и во внеурочное время. Следовательно, возрастет и потребность в педагогах соответствующих специальностей. Поскольку полноценные знания в объеме средней школы должны получать все молодые люди независимо от типа и формы обучения (общеобразовательная школа, ПТУ, средние специальные заведения), число подготавливаемых в стране учителей правильнее было бы планировать вне связи с возможными вариантами распределения выпускников IX класса по различным каналам получения полного среднего образования, т. е. исходя из общей численности возрастной группы 6—17 лет.

Спрос общества на учительский труд в перспективе будет возрастать. Переход «а одиннадцатилетний срок обучения в общеобразовательной школе, уменьшение норм наполняемости классов, учебной нагрузки для учителей начальных классов, расширение школ продленного и полного дня — все это потребует большого числа учителей. К тому же демографические прогнозы показывают, что в перспективе до 2005 г. общая численность детей школьного возраста увеличится. В связи с этим предполагается увеличить общую численность учительских кадров к концу текущего столетия как минимум в 1,5 раза. Следует также иметь в виду, что рост потребности в педагогических кадрах зависит не только от роста абсолютного числа учащихся. Для маленьких школ с низкой наполняемостью классов характерна обратная зависимость: учащихся меньше, а учителей требуется больше. Особенно это касается деревни, которая всегда нуждалась в большем числе учителей, чем город; сегодня сельских учащихся, составляющих меньшую часть школьников страны, обучает свыше 50% учителей.

Общеизвестно, что обучение одного ученика в небольшой малокомплектной школе обходится в несколько раз дороже, чем в крупной. Так, в средних и неполных средних школах денежные затраты на обучение одного ученика возрастают по мере уменьшения наполняемости этих школ в 2—3 раза, а в начальных школах — даже в 4—5 раз. Малая школа имеет много минусов и в педагогическом отношении (учитель преподает несколько предметов, нередко он не может получить методическую помощь и т. п.). Тем не менее здесь нужно не исходить из узковедомственных позиций, а учитывать весь комплекс социально-экономических условий, те социально-политические задачи, которые стоят перед обществом.

Поднимая авторитет учителя на новую высоту, заботясь о повышении его общественного престижа, общество должно предусматривать создание благоприятных условий для роста его идейно-теоретического уровня и профессионального мастерства.

В самой общей форме качество педагогических кадров характеризуется такими показателями, как уровень образования и стаж

Таблица 3

распределение учителей по уровню образования (в %) по годам

Педагоги	Учебный год				
	1950/51	1960/61	1970/71	1980/81	1989/90
С высшим образованием	14,2	34,4	52,7	72,3	74,1
С незаконченным высшим образованием	20,4	18,9	12,0	5,5	3,9
Со средним педагогическим	46,9	39,1	26,9	18,1	17,7
Со средним специальным (педагогическим) и средним образованием	12,0	5,9	7,8	4,1	4,0
Не имеющие полного среднего образования	5,5	1,7	0,6	—	—

педагогической работы. Для последних десятилетий характерен устойчивый рост доли учителей с большим педагогическим стажем, это свидетельствует о закрепляемости кадров школьных учителей. Устойчиво растет доля учителей с высшим образованием. Если в 1950 г. лишь 14,2% учителей имели высшее образование, в 1975 г. — 64,3%, то в 1989 г. — 74,1% (при этом абсолютная численность учителей с высшим образованием возросла в 4,5 раза) (табл. 3). В то же время большая часть педагогов, работающих в начальных классах, а также учителей физвоспитания, музыки и пения, изобразительного искусства, трудового обучения имеют лишь среднее специальное образование. Эти предметы в школах по традиции относят к неосновным и полагают, что для их преподавания учителям вполне достаточно среднего образования. Особого внимания заслуживает повышение образовательного уровня учителей начальных классов. Высшее образование среди них имели в 1989 г. в целом по стране 47,1%, а по РСФСР — только 40,2%, в то время как в Узбекистане — 59,9%, в Грузии — 71,7%, в Литве — 68%. Но особенно низок этот показатель по Казахстану — 29,8%. За 1960—1988 гг. число выпускников вузов возросло на 82%, число специалистов, выпускаемых, педучилищами, — на 260%. Такое положение в какой-то мере можно было объяснить повышенным оттоком и обострившимся дефицитом именно учителей начальных классов, но в настоящее время условия профессиональной адаптации и устойчивости для этой категории работников народного образования изменились: сокращена норма поручной

нагрузки с 24 до 20 ч в неделю, и существенно повышена заработная плата. Вместе с тем ставится задача, чтобы в перспективе все учителя, в том числе и начальных классов,

имели высшее образование. Для этого необходимо увеличить прием на заочные отделения пединститутов учителей начальных классов и других работников со средним педагогическим образованием, организовав для них специальные группы с сокращенным сроком обучения. Среднее же педагогическое образование, вероятно, имеет смысл постепенно превращать в одно из направлений специализации общеобразовательной средней школы, ориентирующее на педагогическую профессию после IX класса и дающее диплом помощника учителя, школьного лаборанта, вожатого, младшего спортивного тренера и т. д.

Высшее образование учителя — необходимое условие для формирования того уровня педагогического мастерства, которого требует современная школа. Однако получение высшего образования еще не означает, что этот уровень достигнут. Самое главное — поднять качество подготовки педагогических кадров. Для этого предлагается переработать учебные планы и программы, значительно улучшить идейно-политическую, психолого-педагогическую и методическую подготовку учителей. Научно-технический прогресс диктует необходимость непрерывного интеллектуального роста трудящихся, постоянного повышения уровня образования на протяжении всей жизни. Это положение особенно актуально для учительства. Наряду с повседневным самообразованием педагог через каждые 4—5 лет должен обязательно проходить эффективную 4—5-месячную переподготовку.

На нынешнем этапе школьного строительства возникли и новые требования к учителю, одно из которых не только передавать знания, но и воспитывать у своих питомцев желание и умение самостоятельно приобретать, обогащать их, улучшать окружающий мир. Вместе с тем в условиях современной научно-технической революции процесс формирования личности, а значит, и воспитательное воздействие школы на этот процесс существенно усложнились. На первый план выдвигается социально-нравственное воспитание личности, способствующее превращению знаний в убеждения, в жизненную позицию. В связи с этим особое значение приобретает мировоззренческая подготовка учителя.

Перестройка в области образования тесно связана с перестройкой всего общества. Она призвана создать предпосылки для воспитания потребности и стремления в постоянном обогащении знаниями, в развитии самостоятельности мышления и способностей к творческому труду. Воспитать у всех вступающих в XXI в. молодых людей потребность в познании — весьма актуальная задача. Нужно находить способы и пути ее решения. Однако наши учащиеся очень перегружены занятиями. Подсчитано, что современные старшеклассники только на учебные заня-

тия (в школе и дома) затрачивают в среднем около 60 ч в неделю, а те из них, которые учатся на «хорошо» и «отлично», — более 70 ч ¹. Между тем законодательно установленная рабочая неделя для взрослых у нас в стране равна 41 ч. Иначе говоря, речь надо вести не об увеличении, а о сокращении учебного времени школьников.

Но перегружены не только учащиеся, но и педагоги. Несмотря на некоторое сокращение фактической поурочной нагрузки, общая величина рабочей недели учителей неуклонно росла и в настоящее время в среднем равна 54 ч, а у преподавателей русского языка, математики, начальных классов приближается к 60 ч. В системе «учитель — ученик» педагогу принадлежит ведущая роль: именно он должен научить ученика учиться, рационально организовать свой учебный труд, разбудить и направить его познавательные интересы и познавательную активность. Объективная необходимость повышения качества педагогического труда очевидна. Но очевидно и возрастающее многообразие трудовых функций и обязанностей учителя. Способен ли он физически справляться в полной мере с новыми, повышенными требованиями, с лавинообразно нарастающим объемом актуальной информации? Если исходить из фактического положения дел, то учительство сегодня — одна из самых перегруженных социально-профессиональных групп трудящихся, и в связи с этим какое-либо существенное увеличение профессиональных обязанностей для подавляющего большинства школьных педагогов просто невозможно. У учителя нередко не остается времени и сил для того, чтобы вникнуть в суть нового опыта, достаточно подробно разобраться в нем, тем более что внедрение нового, как известно, всегда требует огромных дополнительных затрат энергии. Эффективность педагогического труда может, конечно, расти за счет применения все более совершенных методов и технических средств обучения. Особенно большие возможности связаны с использованием автоматических обучающих систем на базе ЭВМ. Однако специфика учебно-воспитательного процесса такова, что применение любых технических средств не уменьшает потребности в личном общении ученика с учителем. Ценность современных технических средств состоит прежде всего в том, что они, освобождая учителя от массы рутинных видов работы, позволяют ему гораздо больше времени отводить на установление личностных контактов и духовного общения с учениками.

Сферу образования в современных условиях вполне правомерно рассматривать как одну из отраслей общественного производства, которая подчиняется общим экономическим законам. Однако

¹ См.: Опыт работы школы полного дня / Под ред. Э. Г. Костяшкина. М., 1978. С. 30—31.

она имеет и свою специфику, которая состоит, во-первых, в том, что функционирование отрасли подчинено воспитательной стороне

дела. Во-вторых, экономия живого педагогического и учебного труда, достигаемая за счет увеличения его эффективности, не уменьшает потребности общества в живом труде такого рода.

Труд педагога остается незаменимым средством воздействия на формирующуюся личность ученика. А труд ученика, стимулируемый и направляемый учителем, служит условием развития и совершенствования учителя как личности.

Современная школа вступает на путь интенсивного развития, но этот путь не может быть плодотворным без значительного повышения эффективности труда учащихся и учителя. Большие резервы заложены в научной организации труда и использовании передового педагогического опыта. Для их выявления необходимо знать, из чего складывается труд учителя, проанализировать затраты времени на различные его виды, учесть, что в разных обстоятельствах затраты времени учителя оказываются неравноценными по своей продуктивности, т. е. их надо изучать в связи со всеми остальными условиями труда и отдыха педагога.

2. БЮДЖЕТ ВРЕМЕНИ УЧИТЕЛЯ

Педагогический труд настолько сложен и многогранен, связан с особенностями личности, со служебной и внеслужебной сферами, что не так просто определить его границы. Он так резко отличается от многих других видов профессиональной деятельности, что до сих пор не выработано достаточно четких объективных методов его оценки, не определены общественно необходимые затраты на многие виды педагогического труда (проверка тетрадей, подготовка к урокам, классное руководство и т. д.). Не случайно сложились представления о неприменимости экономических подходов к изучению труда учителя. Довольно широко распространено мнение, что педагогический труд не поддается точному учету. Хороший учитель работает столько, сколько нужно для дела. А это зависит от требований, которые общество предъявляет сегодня к учителю. Для того чтобы профессиональный облик учителя отвечал современным высоким требованиям, необходимы прежде всего научная организация его труда, продуманное распределение этого труда во времени. В этой связи большое значение имеет изучение бюджета времени учителей как социально-профессиональной группы, изучение, которое позволило бы дать научную оценку фактически сложившейся структуре затрат времени на различные виды педагогической деятельности и разработать конкретные рекомендации, направленные на повышение ее эффективности.

В педагогической и философско-социологической литературе очень много говорится о возросших требованиях к учителю, о том, что он должен делать, но очень редко ставится и исследуется во-

прос о том, что и при каких условиях, за какой срок учитель реально может «выполнить»; в какой мере комплекс условий труда и быта учителей соответствует требованиям, которые предъявляются сегодня к нему как к профессионалу. Традиционная дидактика, как справедливо отмечал акад. П. М. Эрдниев, развивалась до сих пор почти вне учета фактора времени, также без учета этого фактора определялся и круг обязанностей педагогов. Между тем исследование социально-экономических проблем педагогического труда сегодня необходимо вести прежде всего через призму бюджета времени. Это позволит проанализировать фактическое распределение затрат времени педагога на различные виды деятельности, на удовлетворение материально-бытовых, физических и духовных потребностей.

Первая в нашей стране попытка исследовать условия труда работников просвещения на строго научной основе была предпринята в 1920—1921 гг. Ленинградским губотделом Союза работников просвещения под руководством проф. В. Н. Кашкадамова. Была создана специальная комиссия, но из-за недостатка средств ее работа была прекращена.

В середине 20-х гг. изучение труда педагогов проводил ЦК профсоюза работников просвещения совместно с Наркоматом труда. Оно показало, что около $\frac{2}{3}$ педагогов были перегружены профессиональной работой, 48% мужчин и 38% женщин заняты домашней работой от 2 до 6 ч в день, в результате общая продолжительность школьной и домашней работы у большинства педагогов достигала 10—12 ч в день и более¹. Исследователи отмечали, что столь усиленный и напряженный труд крайне неблагоприятно отражается на ослабленном в физическом отношении организме педагогов, и делали вывод о необходимости регламентации педагогического труда. Установленная в то время Наркоматом труда и Наркомпросом РСФСР минимальная норма учебной нагрузки, дающая право на полную ставку, определялась в 24 урока, т. е. 4 урока в день. Однако специалистами (педагогами, экономистами, врачами, психологами) она рассматривалась как чрезмерная для большинства педагогов, являющаяся пределом, за которым начинают обнаруживаться признаки утомления.

Эти факты привлекли «себе большое внимание в Союзе работников просвещения и в секции научных работников, которые организовали и провели учет бюджета времени 2500 педагогов Ленинграда. Был получен большой фактический материал, который еще раз подтвердил, что неправильная организация труда ведет к переутомлению учителей, истощает их нервную систему, нередко вызывает различные заболевания.

Заслуживает внимания изложенный в работе Д. Н. Кропотова опыт обследования 189 учителей московских школ. По материалам

¹ См.; *Кашкадамов В. Н.* Гигиенические исследования условий педагогического труда: Вопросы НОТ в школе. Л., 1927. С. 41.

этого обследования, рабочий день педагога I ступени в середине 20-х гг. был равен 12 ч 33 мин в будни и 7 ч 27 мин — в праздники, преподавателя II ступени — соответственно 12 ч 34 мин и 6 ч 03 мин 1. В рабочее время педагога здесь включалась та часть бюджета, которую он отдает непосредственно производственной работе, побочному заработку и домашней работе. К рабочему времени была отнесена также часть времени (50%), затрачиваемая на повышение квалификации и выполнение общественной работы. Если произвести пересчет бюджета времени учителей по использованной нами методике, то фактическое рабочее время за неделю составляло тогда 46,6 ч у учителей I ступени и 47,6 ч — у учителей II ступени.

Исходя из результатов выполненных исследований, Д. Н. Кропотов поставил как первоочередной вопрос о рационализации бюджета времени школьного педагога в целях повышения производительности труда и ликвидации перегрузки в работе, справедливо отмечая, что разрешение этого вопроса будет достигнуто постепенно, по мере улучшения условий работы школы, в связи с дальнейшим развитием всего социалистического строительства в стране. «Надо путем правильной дозировки труда и отдыха, — писал он, — предохранить работника от чрезмерного утомления и тем самым поднять его производительность и сохранить его организм от быстрого изнашивания, а психику его — от угнетенно-пассивного состояния... Чрезмерная усталость, вызванная перегрузкой педагога, отсутствие продолжительного отдыха и сна — все это явления, влекущие за собой падение производительности труда... Нельзя говорить о серьезном продвижении вперед в строительстве новой школы, если труд педагога не будет нормализован»².

Подобные исследования проводились и в других районах страны. В Сибири, например, в 1927 г. краевым статистическим отделом ЦСУ СССР были обследованы 47 городских учителей и 167 сельских. Причем эта работа явилась лишь небольшой частью всестороннего статистического изучения системы школьного образования в Сибири, материалы которого публиковались небольшим тиражом (900 экз.) и поэтому сейчас малоизвестны³. К сожалению, методика обследования и особенно система выборки отражены в них очень слабо, и сегодня трудно судить о надежности полученных результатов. Но важно то, что статистический материал давал всем руководящим органам и общественным учреждениям края, а также специалистам, занимавшимся проблемами народного образования, необходимую информацию о состоянии просвещения в Сибири.

Данные о затратах времени школьных работников широко использовались тогда для определения контрольных цифр по народ-

1 Кропотов Д. Н. Бюджет времени учителя. М., 1926.

2 Там же. С. 6—6.

3 См.: Состояние просвещения в Сибирском крае. Барнаул, 1928.

ному образованию, составления перспективных планов культурного строительства, построения сети просвещенческих учреждений и т. д. На их основе осуществлялись и практические меры по улучшению условий труда и быта педагогов. Так, серьезное научное обоснование чрезмерности учебной нагрузки учителей позволило Наркомату просвещения и профсоюзным органам поставить вопрос о необходимости сокращения ее нормы. В частности, для педагогов старших классов она была снижена с 24 до 18 уроков в неделю.

Однако затем исследовательская и практическая работа в этом направлении была необоснованно свернута. Н. К. Крупская с горечью отмечала: «В период между 1921 и 1925 гг. много писалось и говорилось о том, как беречь свое время, у нас была даже, помнится, лига «Времени». А теперь о том, как беречь свое время, как его распределять, как беречь время других товарищей, как работать коллективно, как учитель должен беречь время учащихся, что-то не говорят в методкабинетах...»¹

Если на транспорте, в промышленности, в сфере бытового обслуживания систематически велось техническое нормирование, изучалась организация труда, то в школе эта работа практически отсутствовала, а нормы на различные виды педагогической работы определялись органами планирования и управления в системе просвещения на глазок. В 1933 г. прекратили свое существование многие лаборатории, занимавшиеся проблемами труда учителя. Эмпирические социологические и психологические исследования в этом направлении не велись вплоть до 60-х гг., когда стало широко изучаться использование различными категориями трудящихся не только рабочего, но и свободного времени. Следует подчеркнуть большую заслугу в этом первого директора Института экономики и организации промышленного производства Сибирского отделения АН СССР члена-корреспондента АН СССР Г. А. Пруденского.

Интерес к бюджету времени возрастает не только в нашей стране, но и за рубежом. В 60-х гг. было проведено международное обследование бюджета времени городского населения 11 стран, в основу которого была положена методика, разработанная Институтом экономики и организации промышленного производства Сибирского отделения АН СССР. Основные принципы этой методики были применены и для изучения бюджета времени учителей².

Большая работа по изучению труда школьных педагогов проводилась в этот период в Московском, Новосибирском, Красноярском и Свердловском педагогических институтах, а также в научно-исследовательских институтах педагогики на Украине, в Молдавии, Латвии и Литве.

¹ Крупская Я. /С. Пед. соч.: В 11 т. Т. 9. М., 1959. С. 741.

³ См.: Социально-экономические и организационно-педагогические проблемы труда учителя. Новосибирск, 1978.

В Сибири исследования бюджета времени учителей приобрели широкий размах с того времени, как в 1966 г. при кафедре философии Сибирского отделения АН СССР была создана на общественных началах специальная лаборатория, изучавшая проблемы учительского труда. В ее работе принимали участие философы, социологи, экономисты, математики, психологи, историки, правоведаы, учителя, преподаватели Новосибирского пединститута. С их помощью были проведены комплексные обследования в городских и сельских школах Новосибирской области. В итоге получено более 21 тыс. суточных замеров бюджета времени, из них 14 тыс., наиболее качественно зарегистрированных, были отобраны для математико-статистического анализа, выполненного с помощью электронно-вычислительной техники (БЭСМ-4).

Аналогичные обследования, проведенные в Бурятской АССР, Тамбовской, Псковской и Свердловской областях, показали, что результаты произведенных суточных замеров бюджета времени оказались близки к выявленным в Новосибирской области. На основе анализа полученных материалов были разработаны развернутые практические рекомендации.

Работа активизировалась после 1976 г. в рамках исследовательского проекта «Учитель», который объединил исследователей, работающих в разных регионах страны. Целенаправленно изучение бюджета времени педагогов было проведено в 1978—1980 гг., а затем в 1989—1990 гг.

Основные задачи нового этапа исследований состояли, во-первых, в углубленном анализе полученной ранее информации; во-вторых, в разработке программы нового комплексного обследования учителей, которое позволило бы не только изучить более широкий круг проблем их труда, но и сопоставить новые данные с уже имеющимися, проследить динамику ряда показателей бюджета времени учителей, выявить тенденции и закономерности их изменения; в-третьих, в расширении исследования и сборе материала в разных районах страны с целью получения статистически репрезентативной информации республиканского и всесоюзного значения. Была выявлена необходимость дальнейшей разработки методологических и методических основ изучения бюджета времени. Главным образом это относится к измерению затрат рабочего времени, на чем мы остановимся ниже.

Человеку необходимо время для образования, для интеллектуального развития, для выполнения социальных функций, для товарищеского общения, для свободной игры физических и интеллектуальных сил (К. Маркс). Данное положение полностью применимо к педагогу, когда речь идет о его бюджете времени.

Взросшие требования, предъявляемые к школе в наши дни, бурный научно-технический и социальный прогресс заставляют педагогов работать над собой значительно больше, чем когда бы то ни было. Потребность в самообразовании, в повышении педагоги-

ческой квалификации особенно возрастает в условиях перестройки системы образования. «Учитель живет до тех пор, пока он учится. Как только он перестает учиться, в нем умирает учитель» - эти слова великого русского педагога К. Д. Ушинского особенно глубокий смысл приобретают в наши дни, когда учитель призван не просто идти в ногу со временем, но и опережать его.

Эффективность труда педагога во многом зависит от того, насколько полноценен и содержателен его досуг, насколько умело он используется им для всестороннего развития и духовного обогащения.

В единстве с вопросами внеурочного и, в частности, свободного времени должна решаться проблема совершенствования системы трудовой деятельности этой категории работников, в том числе и экономическое ее регулирование. Основой такого регулирования является выяснение вопроса о рабочем времени учителя, поскольку любая организация труда начинается с учета фактических затрат времени на определенные виды работ. Именно острый дефицит времени педагогов надо считать проблемой номер один.

3. РАБОЧЕЕ ВРЕМЯ. ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ

В настоящее время комплексные исследования процессов труда на основе изучения рабочего времени требуют уточнения как ряда методологических положений, так и методики сбора информации о затратах рабочего времени. В таком уточнении нуждается и само понятие «рабочее время». Дело в том, что сейчас величина рабочего времени ограничивается только пределами установленной законом продолжительности рабочего дня (года), т. е. его экономическое содержание подчас подменяется юридическим. Так, утверждается, что время, в течение которого рабочие и служащие по закону должны выполнять возложенные на них обязанности, считается рабочим.

С таким подходом нельзя согласиться, ибо устанавливаемая законом продолжительность рабочего дня — это лишь номинальная мера труда, которая не дает еще полного представления о его фактических затратах. В таких определениях отсутствует экономическое содержание рабочего времени, а именно его продуктивность, устанавливающая связь рабочего времени как меры труда с общественной потребностью в труде. Как время продуктивного использования способностей работника для создания материальных и духовных благ рабочее время не совпадает с его физической величиной — временем пребывания человека в сфере производства.

Юристы, например, считают рабочим то время, которое предоставляется работницам для кормления ребенка, экономисты же от-

носят его к числу перерывов и соответственно сокращают общую величину рабочего времени. Для экономиста внутрисменные простои являются бесспорными потерями рабочего времени, а для юриста внутрисменные и целодневные простои по вине администрации продолжают оставаться рабочим временем, хотя простой по вине работника таковым уже не является.

Юридически становится возможной и обратная метаморфоза: превращение действительного рабочего времени в иную категорию. Согласно этой точке зрения, часы сверхурочной работы не могут включаться в фактическую продолжительность рабочего дня только на том основании, что они имеют отличную от рабочего дня правовую природу. Различия подходов к рабочему времени объясняются в известной мере различием задач исследования в правовых и экономических*науках. Тем не менее эти подходы могут быть сближены на основе рассмотрения рабочего времени как социальной категории.

Исходным методологическим принципом при этом должен быть учет сформулированной К. Марксом зависимости, которая существует между рабочим временем и трудом. Характеризуя рабочее время как «живое бытие труда» и его «имманентное мерило», К. Маркс указывал, что само рабочее время существует лишь в форме трудовой деятельности.

В научной литературе принято выделять в суточном бюджете времени два вида затрат —рабочее и внерабочее время. Правда, встречаются и возражения, которые состоят в том, что многие отрасли деятельности не связаны с регламентацией рабочего времени и в дальнейшем границы между обязательным и добровольным трудом будут исчезать. Другие авторы договариваются до того, что в недалеком будущем рабочий день как экономическая категория полностью исчезнет.

Заметим, что, во-первых, пока труд не стал еще первой жизненной потребностью, говорить об «исчезновении рабочего дня» преждевременно. Во-вторых, тот факт, что труд многих работников не нормирован, вовсе не исключает возможности и даже необходимости в научных целях измерять фактические затраты рабочего времени, т. е. его величину, определяемую непосредственным выполнением прямых производственных обязанностей, служебным положением и социальной ролью работников. Наконец, в-третьих, это необходимо для того, чтобы планировать общественный труд и управлять им в соответствии с определенными социальными целями.

Следует возразить и против распространения понятий- «трудовая нагрузка», «трудовые затраты» на те виды деятельности, которые в действительности трудовыми не являются, например на уход за собой до и после работы, время на дорогу к месту работы и обратно, все затраты труда в домашнем хозяйстве (время на покупку продовольственных товаров, на дорогу в магазины, на ры-

нок, в мастерскую и т. д.). При этом все затраты времени на учебу относятся к свободному времени ¹, что далеко не всегда правомерно. Напомним, что акад. С. Г. Струмилин в 1924 г. включал в раздел «Труд» широкий перечень занятий: ходьбу и езду на работу, посещение рынка, труд по самовоспитанию и общественную деятельность, но впоследствии этот перечень был им же существенно изменен ².

При таком подходе границы трудовой деятельности становятся весьма расплывчатыми, неопределенными, что создает опасность неоправданного завышения общей трудовой нагрузки человека. Все перечисленные затраты времени должны, по нашему мнению, включаться в раздел внерабочего времени и анализироваться с учетом их рациональности.

Применительно к работникам многих профессий в качестве основания при определении границ рабочего времени принимается факт юридически оформленной регламентации. Для большинства трудящихся фактически рабочим временем является все то время, в течение которого они обязаны находиться на производстве, независимо от того, как оно используется. К рабочему времени относится также и время сверхурочных работ.

Для характеристики рабочего времени учителя такое формальное основание, как факт регламентации, оказывается недостаточным, ибо многие виды его чисто производственной деятельности (проверка тетрадей, составление планов, различные виды внеклассной работы) не регламентированы. Это относится и к работникам многих других профессий (художникам, писателям, ученым и др.).

При изучении общего фонда времени учителя все исследователи выделяют рабочее время, но границы последнего понимают по-разному. Очевидно, что к разряду рабочего относится прежде всего время, непосредственно затрачиваемое на ведение уроков в школе, на экзамены и т. п. Но помимо этого, организаторы международного обследования, проведенного в Англии, Австрии, Новой Зеландии и США, в структуру бюджета времени педагога включили ритуалы, парады, собрания; наблюдения за играми школьников, за приемом пищи; занятия спортом с учащимися; приготовление к уроку; работу с учебной документацией; совещания и деловые встречи с коллегами и администрацией; различные виды «неучительской» работы, например библиотечную; прием пищи во время рабочего дня; отдых и ожидания.

Однако в структуре элементов рабочего времени ими не выделяются многие важные виды педагогического труда, например затраты на проверку письменных работ учащихся. Выполнение профессиональных обязанностей педагога, как известно, требует зна-

¹ См.: *Патрушев В. Д.* Время как экономическая категория. М., 1966. С. 34—181

² См.: *Струмилин С. Г.* Проблемы экономики труда. М., 1957. С. 238. 36,

чительной подготовительной работы, которая большей частью протекает дома или в библиотеке, и время, затрачиваемое на нее, также является необходимым рабочим временем. Однако эти моменты не получили удовлетворительного отражения в методике названного обследования.

Иногда школьные перемены считают временем, непосредственно связанным с работой, но прямо к рабочему времени не относящимся. На первый взгляд это правомерно. Однако заметим, что перерывы в течение рабочего дня имеют место не только в процессе педагогического труда, но и при любой иной работе. И независимо от того, чем заполнены эти перерывы, они включаются в определенных размерах в фонд рабочего времени различных профессиональных групп трудящихся. Естественно, такого рода паузы в работе не *входят* в основное время, составляя «время регламентированных перерывов».

Перерывы между уроками необходимы для того, чтобы учитель и ученики могли не только отдохнуть, расслабиться, «перевести дыхание», но и переключиться с одного вида работы на другой. Перерывы между уроками, независимо от того, как в каждом конкретном случае они используются, следует считать необходимым моментом работы, обусловленным спецификой педагогического процесса, физиологическими и психологическими требованиями к его организации, составным элементом рабочего времени учителя.

Во время перерывов школьные педагоги зачастую проверяют тетради, дежурят, проводят организационно-воспитательные мероприятия. Однако если такое использование перерывов превращается в систему, то это скорее ненормальное положение. Что же касается перерывов между уроками в течение рабочего дня длительностью до часа и более (так называемых окон), то здесь необходим несколько иной подход. На наш взгляд, их следует классифицировать в зависимости от содержания деятельности, заполняющей эти отрезки времени. Видимо, целесообразно относить их к времени, непосредственно связанному с работой.

В самом деле, в любом случае это время нельзя считать свободным, так как выбор возможностей его использования ограничен. Но если в такие перерывы между уроками учитель проверяет тетради, ведет учебную документацию, беседует с учащимися или родителями, то более точно называть их рабочим временем. При использовании же «окон» для приема пищи, просмотра газет, отдыха, прогулок и т. д. их, по-видимому, правомерно рассматривать как время, непосредственно связанное с работой, аналогично тому, как учитывается время, затрачиваемое на прием пищи в обеденный перерыв и передвижения к месту работы и обратно работниками других профессий.

Для правильного учета затрат рабочего времени учителя важно прежде всего установить, что же следует принять в качестве основания для их классификации. Все исследователи сходятся на

том, что таковым выступает характер деятельности. Попробуем решить, какая деятельность учителя может служить основанием для отнесения производимых на нее затрат времени к разряду рабочего.

Д. Н. Кропотков считал, что к рабочему времени следует относить затраты на те виды деятельности, которые вызваны необходимостью. В 20-е гг. при обследовании рабочего времени (рабочего дня) учителей московских школ он относил к нему затраты на собственно производственную работу: уроки и занятия, заседания и собрания, подготовку к работе, прочую работу, связанную с учреждением. Кроме того, включал затраты, непосредственно связанные с работой: передвижение к месту работы и обратно и ожидания, затраты времени на работу по совместительству («побочный заработок»), домашнюю работу и самообслуживание. В разряд рабочего включались также затраты времени на повышение квалификации в специальных учреждениях и на дому, а также на общественную работу вне школы.

С таким подходом трудно согласиться, так как, приняв за основание классификации необходимость затрат, в разряд рабочего времени следует включать время не только домашнего труда, но и удовлетворения физиологических потребностей, таких, как сон, прием пищи, уход за собой и т. п. Наиболее устойчивым основанием для включения тех или иных затрат в рабочее время может служить то, что совершаемая в течение определенного отрезка времени деятельность непосредственно относится к выполнению прямых служебных обязанностей учителя.

С этой точки зрения первая группа затрат времени, состоящая из четырех элементов (по классификации Д. Н. Кропоткова), действительно входит в величину рабочего времени. Передвижения к месту работы и обратно большинством исследователей выделяются в группу затрат времени, связанных с выполнением служебных обязанностей. Различного рода вынужденные ожидания в процессе основной работы учителя, на наш взгляд, можно отнести к рабочему времени или, точнее, к его потерям. Правда, последние оказались, по данным обследования московских учителей, очень незначительными.

Затраты времени на работу по совместительству в целом могут быть отнесены только к внерабочему времени. При этом если учитель является, например, членом общества «Знание» и читает лекции где-нибудь на заводе, то время, затраченное им на подготовку и чтение лекций, следует относить к свободному времени — к группе затрат на общественную работу.

Включать в затраты рабочего времени домашнюю работу и самообслуживание, конечно, неправомерно. И хотя есть смысл в некоторых случаях, как это предлагал еще в 20-е гг. акад. С. Г. Струмилин, при исследовании бюджета времени выделять общую трудовую нагрузку, слагающуюся из рабочего времени и времени»

Затрачиваемого на домашний труд и самообслуживание, при этом необходимо всегда иметь в виду качественные различия между этими слагаемыми.

Тем более нецелесообразно, по мнению большинства исследователей, относить к затратам рабочего времени общественную деятельность (за исключением тех случаев, когда она является профессиональной). Однако когда речь идет об общественной работе учителя, то нередко действительно трудно определить, имеет ли она характер производственной деятельности или должна рассматриваться как выполнение партийных, комсомольских, профсоюзных и других обязанностей.

Мы предлагаем несколько иной подход. Участие педагога в работе самостоятельных общественных организаций учащихся, поскольку оно вытекает из его основных обязанностей, а также помощь учащимся в подготовке и проведении общественно-политических мероприятий следует включать в затраты рабочего времени. Расход же времени на общественную деятельность, вытекающую из обязанностей учителя как члена определенных общественных организаций (партийной, комсомольской, профсоюзной и др.), целесообразно относить к соответствующей группе затрат свободного времени.

Еще сложнее вопрос о том, куда следует отнести время, затрачиваемое на повышение квалификации. С одной стороны, почти любая форма самообразования учителя есть повышение его квалификации, ибо основное «орудие труда» учителя — его собственная личность. Но было бы большой натяжкой включать в разряд рабочего времени затраты на чтение книг, журналов и газет, на посещение лекций и т. п.

Мы считаем, что к рабочему времени следует относить лишь затраты на повышение квалификации в ИУУ учителей¹, на методических занятиях в школе, при районном присутствии на которых для учителей обязательно. По-видимому, в структуре рабочего времени может рассматриваться и повышение квалификации учителя непосредственно в процессе подготовки к урокам. Но в этом случае его правильнее учитывать в статье затрат времени на подготовку к учебным занятиям.

Таким образом, структура рабочего времени учителя определяется его профессиональными обязанностями. Однако на практике очень трудно бывает разграничить время производственных (служебных) и общественных обязанностей педагогов. Например, учитель может одновременно присутствовать на комсомольском собрании как классный руководитель и как представитель партийного бюро. Трудно разграничить, когда учитель посещает институт усовершенствования в рабочее время и когда он идет в институт по своей инициативе с целью познать новое, рас-

Заметим, что если учитель направляется в этот институт во внерабочее время» например летом, то ему соответственно продляется отпуск.

ширить свой кругозор, т. е. осуществляет деятельность, характерную для свободного времени. Как определить, смотрит ли учитель фильм по сценарию классического произведения, читает ли роман «Война и мир» Л. Н. Толстого для себя или же для того, чтобы лучше подготовиться к уроку? Идет ли он к своим знакомым просто в гости или как педагог к родителям ученика?

Поэтому любая классификация затрат времени и любая дефиниция рабочего времени неизбежно связаны с огрублением и упрощением реальности. Однако это, как известно, удел всех дефиниций, ибо всегда, когда формируется какое-либо понятие, явление, которое в нем отражается, берется в чистом виде, в развитой, классической форме, само же явление в таком виде реально не существует. Тем не менее, несмотря на всю относительность и некоторую условность понятия «рабочее время учителя», необходимо установить его содержание, поскольку оно отражает объективную реальность.

Итак, согласно нашему определению, рабочее время учителя — это время, затрачиваемое на все виды работы с детьми, на встречи и беседы с родителями, на составление методических материалов и подготовку ко всей школьной и внешкольной работе. Сюда входят затраты времени на уроки, индивидуальные и групповые занятия с неуспевающими и слабоуспевающими учащимися, занятия в кружках, беседы с детьми, собрания, встречи, субботники, экскурсии и походы, на проведение утренников и вечеров, на подготовку к урокам, разработку заданий учащимся, проверку ученических тетрадей и дневников, на подготовку к занятиям кружков, к беседам с детьми, на работу с родителями и т. п. Иначе говоря, рабочее время учителя есть время выполнения им своих прямых профессиональных обязанностей.

4. СТРУКТУРА И ОСНОВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ЗАТРАТ ВРЕМЕНИ

Совершенно очевидно, что рабочее время учителя чрезмерно велико. В науке же еще нет достаточно надежной и детализированной информации о его среднестатистической величине в целом и по различным группам педагогов, об отдельных структурных элементах и закономерностях их изменения. Так, по данным свердловских исследователей, величина рабочей недели учителя составляла в среднем 55 ч 22 мин в городе и 57 ч 44 мин в сельской местности. У сельских учителей Ленинградской и Челябинской областей она достигает 63,5 ч. Некоторые исследователи называют и более высокие величины. Анализ показывает, что они, как правило, завышены против действительных на 10—18% вследствие ошибок и несовершенства методик измерений.

Относительно затрат рабочего времени по отдельным элементам разноразной еще больше. Например, по одним данным, средние

затраты на работу, связанную с обязанностями классного руководителя, составляют от 1 ч 20 мин до 3 ч 10 мин (за 6 рабочих дней), а по другим — от 3 до 6 ч.

Расхождения в данных могут быть связаны как с региональными особенностями обследуемых объектов, так и с некоторыми различиями в методике и технике исследований. Но как бы то ни было, они затрудняют использование этих данных в целях планирования работы школ, нормирования труда педагогов и совершенствования системы его материального стимулирования.

Для изучения рабочего времени учителя большое значение имеет разработка научно обоснованной схемы общего фонда времени, так как только при учете всех затрат времени, произведенных учителем в течение суток на различные виды деятельности, можно правильно построить структуру рабочего времени, установить закономерности и принципы ее формирования и изменения.

Структура общего фонда времени не есть нечто предопределенное и неизменное. Ее разработка зависит от различных обстоятельств: задач исследования, объективных условий, в которых работает учитель, его квалификации и образовательного уровня и т. д. Правильно построенная структура общего фонда времени позволяет классифицировать различные по содержанию виды затрат времени, определять их действительные размеры, изучать взаимосвязи между рабочим и внерабочим временем, выявлять на этой основе резервы рабочего времени за счет более рациональной организации труда учителя, определять пути увеличения и разумного использования свободного времени.

Если исходить из того, что основанием для отнесения ранее названных нами затрат времени к разряду рабочего является выполнение учителем его прямых служебных обязанностей, то в структуре рабочего времени можно выделить работу учебно-педагогическую и подготовку к ней, организационно-воспитательную с учащимися, педагогическую с родителями и общественностью и административно-хозяйственную.

Практика показывает, что в бюджете времени имеются такие затраты рабочего времени, которые не укладываются в принятую нами классификацию. Их целесообразно отнести в группу «Прочие затраты рабочего времени». А затраты, которые тесно примыкают к рабочему времени, но не включаются в его величину, — к группе «Внерабочее время, связанное с выполнением служебных обязанностей».

Очевидно, что названные выше элементы структуры рабочего времени слишком крупны, а предложенная нами классификация, безусловно, не единственно возможная. В некоторых случаях может быть полезным подразделение затрат рабочего времени на две большие группы: время непосредственно педагогического процесса (или время работы с детьми) и подготовительное рабочее время. Однако любая классификация, разрабатываемая для целей социо-

логического исследования, должна удовлетворять следующим требованиям: иметь объективное основание и научный смысл; быть достаточной для проверки предусмотренных программой исследования рабочих гипотез; обеспечивать возможность сравнения с результатами других исследований.

Эти требования предъявляются к классификации затрат не только рабочего, но и вне рабочего, в том числе свободного, времени учителя, и для того чтобы удовлетворять им, соответствующая структура должна быть детально разработанной.

В разделе «Вне рабочее время, связанное с выполнением служебных обязанностей» выделяется 3 вида затрат времени: передвижение к месту работы и обратно, питание в период занятости в школе и прочие затраты времени при выполнении служебных обязанностей. Выделение в этом разделе статьи о питании связано с тем, что, в отличие от других категорий трудящихся, у учителя, как правило, нет регламентированного обеденного перерыва.

Как мы уже отмечали, установление действительных затрат рабочего времени учителя на различные виды педагогического труда требует изучения общего фонда времени. А для этого необходимо четко определить все статьи затрат времени в течение суток — как рабочего, так и вне рабочего.

В затратах вне рабочего времени большое место у учителей-женщин занимают домашний труд и удовлетворение бытовых потребностей. Это покупки, приготовление пищи, уборка квартиры и т. д.

Относить сюда затраты на уход за собой (личный туалет, посещение парикмахерской, бани, лечебных учреждений, прием лечебных процедур и т. п.) неправомерно, поскольку они имеют иную качественную природу и закономерности изменений. Так, если по мере улучшения материального благосостояния, роста сети общественного питания и бытовых услуг величина времени на домашний труд проявляет тенденцию к снижению, то общая величина времени на уход за собой не уменьшается, а возрастает. Есть все основания предполагать, что со снижением затрат времени на домашние дела трудящиеся будут больше заботиться о состоянии своего здоровья, проводить гигиенические процедуры и т. п. Поэтому время на уход за собой следует относить к разделу «Удовлетворение естественных физиологических потребностей», в который большинство исследователей бюджета времени включают затраты на питание и сон.

Раздел «Свободное время» включает повышение образовательного и профессионального уровня (учебу, самообразование), общественную работу, воспитание своих детей, занятия физкультурой и спортом, отдых и развлечения, творческую деятельность.

Раздел «Прочие затраты вне рабочего времени» включает посещение учреждений по личным вопросам (милиции, суда, юридической консультации, сберкассы, райисполкома), получение заработной платы, справок и т. д., уход за больными членами семьи.

И последний раздел в фонде вне рабочего времени—это учебно-педагогическая или другая профессиональная работа по совместительству, дополнительно классифицируемая в зависимости от места ее выполнения (в школе, вне школы).

При разработке описанной классификации использовались не только литературные источники, но главным образом материал обследования недельного бюджета времени **634** учителей Новосибирской области. При этом мы убедились, что очень трудно заранее предусмотреть содержание и количество многообразных видов деятельности, характерных для той или иной социальной группы трудящихся.

В бюджете времени учителей нами зафиксированы 258 видов деятельности в рабочее время, из которых 46 осуществляются дома. Все эти виды деятельности и составили основу рассмотренной выше структуры рабочего времени учителя. Аналогичная работа была проделана и по другим разделам бюджета времени. Свободное время, например, отражено в 202 различных видах деятельности; домашний труд и удовлетворение бытовых потребностей — в 186.

Значительное место в работе учителя занимает подготовка к учебно-педагогической работе с учащимися (проверка тетрадей, подготовка к контрольным работам, их проверка, подготовка наглядных пособий, составление плана, подбор диктанта, организация рабочего места и т. д.).

Исследование рабочего и вне рабочего времени позволяет дать количественную оценку фактически сложившейся структуре различных видов деятельности учителя, разработать конкретные рекомендации, направленные на улучшение труда, быта, повышение специального, общеобразовательного и культурного уровня педагогов.

В каждом педагогическом коллективе изучение использования рабочего времени, выявление его потерь, установление причин, которыми они вызываются, и разработка мероприятий для их устранения могут осуществляться двумя путями. Первый путь — это анализ статистических материалов, различных отчетных, текущих, архивных и прочих документов, касающихся работы школы и учительского коллектива, а также непосредственный хронометраж различных видов производственной, общественной и бытовой деятельности педагогов. Второй путь предусматривает изучение затрат времени учителей методом саморегистрации и выявление субъективного мнения педагогов по вопросам использования бюджета времени. В этом случае учителя становятся активными участниками исследования своих собственных проблем.

С учетом специфики учительского труда при проведении массовых обследований целесообразно применять метод самонаблюдения, предполагающий фиксацию затрат времени самими учителями, — самофотографию. Не исключается применение и других методов изучения использования времени, позволяющих контролировать и определять систематические и случайные ошибки, возникающие в процессе самофотографии. На наш взгляд, самофотография суточного бюджета времени — наиболее **1** приемлемый метод изучения затрат времени учителя. Она открывает возможность вовлечь в борьбу за экономное, бережное отношение к рабочему и внерабочему времени широкие массы учителей. В этом состоит отличие и преимущество самофотографии от методов наблюдения, когда затраты времени учителя на отдельные занятия или виды деятельности изучаются при помощи специально выделенных наблюдателей — регистраторов. Такой метод дает «фотографию» только определенного отрезка времени или какого-либо вида деятельности, так как никакой исследователь или регистратор не имеет реальной возможности наблюдать за одним или несколькими субъектами одновременно в течение суток, да еще и в продолжение всех дней недели. Для самих же учителей проведение самофотографии времени становится своеобразным способом управления своей жизнедеятельностью, заставляющим их критически анализировать использование рабочего времени. Кроме того, самофотография дает более достоверные данные, нежели опрос: опасность искажения действительной картины использования времени со стороны респондента здесь гораздо меньше.

5. АНАЛИЗ БЮДЖЕТА ВРЕМЕНИ

При изучении рабочего времени учителя прежде всего следует установить, что собой представляет норма педагогического труда. Это весьма сложная проблема, привлекающая внимание экономистов, социологов, юристов, педагогов. Дело в том, что до 1984 г. действовал норматив педагогической нагрузки, установленный Наркоматом труда и Наркомпросом РСФСР в конце 20-х гг.: для учителей-предметников — 18 учебных часов в неделю, для учителей начальных классов — 24. В настоящее время норма учебной нагрузки составляет соответственно 18 и 20 учебных часов в неделю. Указанная нагрузка в чистом виде (количество уроков) не равна общему объему педагогического труда, так как кроме проведения уроков предполагается еще и подготовка к ним. Тем не менее нередко утверждается, что у педагогов сокращенная рабочая неделя.

Мнения о величине действительной занятости учителей крайне противоречивы. Так, одни говорят, что учитель чрезвычайно много работает, имеет мало свободного времени и даже большой летний отпуск не вполне компенсирует его повышенную нервную и физи-

ческую нагрузку в течение учебного года. По мнению других, напряженность и объем учительской работы, в общем, не больше, чем у представителей любой другой профессии умственного труда. Такой разнотой мнений объясняется тем, что львиную долю работы учитель проводит в «часы, которых никто не наблюдает», и поэтому многие судят о его работе поверхностно, на основе лишь субъективных оценок.

В действующем законодательстве нет нормы, которая специально регулировала бы в целом рабочее время педагогов. В основу правового регулирования его продолжительности до сих пор положена только преподавательская работа как единственный показатель учета педагогического труда во времени. Труд учителей измеряется и нормируется лишь в той части, которая характеризуется количеством проводимых уроков, в то время как большая его часть (подготовка к урокам, проверка тетрадей, внеклассная и внешкольная работа и т. п.) остается до сих пор официально не учитываемой трудовой нагрузкой.

Можно сказать, что рабочее время учителя состоит из двух частей: из времени проведения уроков — нормированной и постоянно контролируемой части и из времени всей остальной работы — ненормированной и непосредственно не контролируемой. И для того чтобы изменения в содержании педагогического труда получили адекватное отражение в его организации и нормировании, большое практическое значение имеет анализ тех социально-экономических и организационно-педагогических факторов, под воздействием которых складываются тенденции в изменении общей величины рабочего времени учителя.

Отчасти увеличение рабочего времени учителя обусловлено тем, что нет четкости в определении его обязанностей. Отсутствие обоснованных и юридически узаконенных норм, опирающихся на научные исследования в области организации педагогического труда, — одна из причин того, что фактическая продолжительность рабочего дня учителя стала величиной неуправляемой и в целом значительно превышает трудовую нагрузку большинства категорий работников народного хозяйства. Сравнительный анализ показывает, что она в среднем больше, чем у директоров и главных инженеров промышленных предприятий, у старших научных сотрудников институтов Сибирского отделения АН СССР, и приблизительно равна рабочей неделе начальников цехов и их заместителей на промышленных предприятиях. Необходимо учитывать, что учителя — наиболее многочисленная в стране группа перегруженных работников. К тому же в ее составе преимущественно женщины, которые выполняют почти всю домашнюю работу, воспитывают детей и т. д.

Проведенные обследования бюджета времени учителей в других регионах РСФСР по единой методике, разработанной новосибирскими учеными, дали очень близкие результаты. В целом мож-

но утверждать, что величина и структура рабочего времени учителей довольно слабо связаны со спецификой регионов, а потому результаты анализа новосибирского (наиболее крупного) массива информации по бюджету времени учителей можно рассматривать как общесоюзные тенденции.

Некоторые виды ненормированного педагогического труда как бы узаконились, приобрели систематический характер. Но до сих пор продолжаются споры, нужны ли дополнительные занятия, индивидуальные занятия, индивидуальные консультации, на которые учитель затрачивает в неделю от 1 до 2 ч.

Большая трудовая нагрузка школьных педагогов приводит к тому, что они вынуждены работать и в выходные дни. Так, около 60% учителей занимаются проверкой тетрадей и составлением поурочных планов, на что в среднем уходит около 4 ч. Среди преподавателей русского языка и литературы доля работающих по воскресеньям наибольшая — около 80%. Подготовка к урокам в течение всех дней недели, включая выходные, для многих учителей стала обычным делом, в то время как большинство трудящихся страны имеют два выходных дня.

Можно предположить, что перегрузка учителей (по крайней мере, ведущих преподавание в старших классах) вызвана превышением их поурочной нагрузки по сравнению с нормой. Действительно, некоторые учителя вместо 18 уроков в неделю по норме ведут иногда по 36 уроков и даже больше, хотя наряду с этим у части учителей количество уроков ниже нормы. Однако у предметников, имеющих по 18 уроков в неделю, продолжительность рабочей недели составляет почти 50 ч. Общая величина рабочего времени зависит не столько от педагогической нагрузки, сколько от других факторов: специфики преподаваемого предмета, места жительства, стажа, педагогического мастерства, от организации труда педагогов в школьном коллективе. Анализ показывает, что по 18 уроков в неделю имеют всего 10,8% педагогов; 19—20 уроков—20,3; 21—24 — 43,7; 24 урока и более —24,9%. Нагрузку ниже нормы имеют 3% учителей. Средняя же величина учебной нагрузки оказывается, в общем, близкой к норме, превышает ее лишь на 2—4 ч в неделю. Однако при увеличении нагрузки от 18 до 30 уроков в неделю общая величина рабочего времени повышается не столь резко. Так, с возрастанием поурочной нагрузки против нормы на 50% продолжительность рабочей недели увеличивается только на 2—13%.

С ростом педагогической нагрузки увеличивается в основном время на ведение уроков, факультативных занятий и учебных экскурсий, а затраты на подготовку к урокам остаются почти без изменений. На все остальные виды педагогической деятельности учителя, имеющие различную педагогическую нагрузку, затрачивают примерно одинаковое время. Отсюда следует, что при увеличении поурочной нагрузки доля ненормированного труда на каждый

учебный час сокращается, а значит, и каждый час педагогического труда становится дороже.

За период с 1970 по 1980 г. абсолютная величина рабочего времени возросла в среднем на 2 ч в неделю, а у некоторых групп учителей (химии, трудового обучения, географии и физкультуры) — более чем на 4 ч. К 1990 г. эта величина увеличилась в среднем еще на 2 ч, хотя средняя фактическая поурочная нагрузка осталась примерно на том же уровне, т. е. перегрузка школьных педагогов стала еще больше.

Общий объем организационно-воспитательной работы в расчете за неделю возрос в среднем более чем на 2 ч. Здесь, по-видимому, сказалось усложнение задач обучения и воспитания в условиях осуществления среднего всеобуча.

Переутомление школьных педагогов связано с самой спецификой труда: повышенной нервной напряженностью в процессе работы с детьми, необходимостью постоянной мобилизации всех духовных сил и т. д. Однако прежде всего оно обусловлено именно значительным превышением нормы рабочего времени. Свою работу считают «спокойной» те учителя, у которых общая продолжительность рабочей недели в среднем близка к 41-часовой норме, а «очень утомительной» — те, у кого средняя величина рабочей недели более 56 ч.

Очень многие учителя работают классными руководителями. Однако весьма неопределенной является величина фактических затрат времени на классное руководство. Разные исследователи называют цифры от 1,3 до 26 ч в неделю. Проведенный нами сравнительный анализ бюджета времени учителей, которые являются классными руководителями и которые таковыми не являются, показал, что средние фактические затраты на этот вид педагогического труда в конце 60-х гг. составлял около 4 ч, в конце 70-х — 6 ч, в конце 80-х — 7 ч в неделю. Однако этого времени явно недостаточно.

Затраты на классное руководство в решающей мере определяются отношением учителя к делу. Более 1/3 педагогов уделяют классному руководству свыше 9 ч в неделю. Причем и таких затрат недостаточно. Исследования показывают, что большая часть необходимой работы по классному руководству остается невыполненной. Объективная величина общественно необходимых затрат рабочего времени педагога на классное руководство требует научно обоснованного определения.

Обращает на себя внимание неравномерная загруженность учителей различных специальностей. Преподаватели русского языка и литературы имеют самую большую рабочую неделю, за ними следуют учителя математики, физики, химии, начальных классов, истории, биологии, географии, иностранного языка, физического воспитания.

Эта дифференциация происходит в основном за счет различных затрат времени на подготовку к урокам и проверку ученических работ. Но проверяют тетради не только те, кому оплачивается этот вид педагогической работы (учителя начальных классов, русского языка и литературы, математики, иностранного языка), но и педагоги, не получающие дополнительной оплаты. Так, учителя химии затрачивают на проверку ученических работ в среднем 4,22 ч, физики, истории, биологии — от 2,4 до 3 ч в неделю.

На ведение учебно-педагогической документации, проверку дневников, заполнение журналов расходуется в среднем 1,36 ч в неделю. На производственные совещания и совещания при директоре затраты времени у всех групп учителей примерно одинаковые. Обнаруживаются некоторые различия в затратах времени на участие в работе педсоветов, методических совещаний и секций, посещение уроков других учителей, школ передового опыта. В среднем они составляют у учителей начальных классов 0,62 ч, у предметников — 1,23 ч в неделю.

Существенно различается расход времени на дополнительные занятия. Самый большой он у преподавателей математики (почти 2 ч в неделю), русского языка и литературы, истории, физики, химии (около 1 ч), иностранного языка и географии (30—40 мин в неделю).

Время на организационно-воспитательную работу при разной учебной нагрузке у преподающих различные предметы различается незначительно. В целом на воспитательную работу у учителя уходит около 10 ч в неделю, что примерно на 4 ч больше, чем 10 лет назад. Увеличилось время на организацию самообслуживания и общественно полезный труд, а также на дежурства. В течение недели они составляют у учителей труда 7,38 ч, биологии — 3,1 ч, учителей начальных классов, иностранного языка, физики, химии — от 2 до 2,8 ч, русского языка и литературы, математики — от 1,6 до 1,7 ч.

Таким образом, величина рабочего времени дифференцирована у педагогов различных специальностей в основном за счет затрат на учебно-педагогическую работу по предмету, т. е. зависит от его специфики. Это означает, что на каждый оплачиваемый час поурочной нагрузки учителя затрачивают неодинаковое количество ненормируемого времени, а следовательно, и труда (подготовка к урокам, проверка тетрадей и т. д.), т. е. оплата одного фактического часа работы у них неодинакова. Организационно-педагогическое несовершенство системы нормирования труда приводит к нарушению принципа равной оплаты за равный труд.

Даже самый детальный анализ результатов обследования условий труда и быта учителей одного региона не дает ответа на вопросы о том, насколько устойчива выявленная тенденция, выражает ли она общие закономерности или носит случайный характер обусловленный местными особенностями. Поэтому полезно

сравнить результаты обследования, полученные в различных регионах страны по единой методике.

Такое сопоставление показало, что средние величины рабочего времени у учителей Бурятской АССР, Новосибирской и Тамбовской областей различаются мало. По всем трем регионам довольно четко проявляются общие тенденции зависимости величины рабочей недели от специфики преподаваемого предмета, причем наибольшая продолжительность рабочей недели — у учителей начальных классов и литературы.

В условиях перестройки общества происходит значительное увеличение времени учителей, непосредственно связанных с преподаванием социально-политических дисциплин, в первую очередь за счет роста затрат на подготовку к занятиям. В частности, такие изменения отмечают все учителя-обществоведы.

Важным фактором, влияющим на труд учителя, принято считать педагогический стаж, который служит косвенным показателем уровня педагогической квалификации. Отсюда можно предположить, что педагог со стажем сумеет выполнить работу не только лучше, но и быстрее. Однако анализ рабочего времени учителей-предметников с различным педагогическим стажем обнаружил, что, вопреки предположениям, соответствующие затраты растут с увеличением стажа.

Не подтверждается и другое довольно распространенное предположение: будто бы с приобретением опыта учитель затрачивает все меньше времени на подготовку к урокам и проверку тетрадей. Скорее имеет место противоположная тенденция, впервые выявленная свердловскими исследователями: время на подготовку (как общее, так и затрачиваемое на один урок) с ростом опыта не уменьшается, а даже несколько увеличивается.

Далее остановимся на деятельности учителей сельских школ. Уровень учебно-воспитательной работы в большинстве этих школ отстает от современных требований. Одна из главных причин — низкая квалификация педагогов и организации их труда. Своеобразные условия работы и жизни в сельской местности накладывают отпечаток на всю деятельность педагогических коллективов.

В условиях сельской малокомплектной школы из-за малочисленности учащихся и отсутствия параллельных классов многие учителя, чтобы иметь педагогическую норму (18 уроков), вынуждены вести по несколько предметов, хотя к преподаванию некоторых из них они не готовились в процессе обучения в вузе.

По нашим данным, в сельских школах Новосибирской области свыше 30% учителей ведут более одного предмета. Отсутствие параллельных классов в большинстве сельских школ приводит к увеличению объема подготовки к урокам. Около **60%** педагогов готовятся ежедневно к 4—5 различным урокам. Дело в том, что учителя, ведущие несколько предметов, имеют примерно такую же учебную нагрузку, как и те, кто ведет один предмет. И если в го-

родских школах наблюдается цикловое сочетание учебных дисциплин, например физики и математики, химии и биологии, иностранного языка и русского, то в сельских малокомплектных школах вариативность шире и определена не столько научно-методической подготовкой учителя, сколько практической необходимостью.

Вследствие этого нередко биологию, химию, иностранный язык, физкультуру, изобразительное искусство ведут неспециалисты, причем у многих из них уровень преподавания не отвечает современным требованиям.

Разница в величине рабочей недели у городских и сельских педагогов образуется часто за счет уменьшения затрат времени у сельских педагогов на воспитательную работу и проверку тетрадей. На остальные виды педагогического труда городские и сельские учителя затрачивают в среднем одинаковое количество времени.

Из-за повышенной величины рабочего времени у городских учителей сокращается время на удовлетворение материально-бытовых, духовных потребностей. В сельских школах работа по повышению профессионального мастерства осложняется тем, что по каждому предмету имеется один, в лучшем случае — два специалиста, что затрудняет создание внутришкольных предметных комиссий, зато возрастает роль индивидуального самообразования. У сельского учителя меньше возможностей получить оперативную и квалифицированную помощь со стороны администрации. Он редко посещает театры, музеи, выставки. Все это приводит к тому, что качественный уровень работы сельских педагогов в целом ниже, чем их городских коллег. Как показали наши исследования, среди городских учителей по сравнению с сельскими больше мастеров труда, педагогов с высшим образованием и лиц с педагогическим стажем свыше 5 лет. Самый убедительный показатель неодинакового уровня учебно-воспитательной работы учителей — результаты вступительных экзаменов в вузы, на которых выпускники сельских школ показывают, как правило, более слабые знания, чем их городские сверстники. Вопросы повышения эффективности и качества учительского труда для сельских школ стоят значительно острее, чем для городских. Их практическое разрешение связано не только с укрупнением и концентрацией сельской школы, но и с повышением уровня организации труда сельских педагогов.

Особую роль в структуре бюджета времени играет свободное время, которое, по определению К. Маркса, есть не только досуг для отдыха и восстановления сил, но и время для более возвышенной деятельности и саморазвития человека как личности, умножающего его производительные силы. Тем самым именно свободное время становится пространством всестороннего развития личности. Оно «превращает того, кто им обладает, в иного субъекта, и в качестве этого иного субъекта он и вступает затем **В** непо-

средственный процесс производства»¹. Поэтому свободное время может само выступать в роли важнейшего фактора роста эффективности труда. В работе учителя это проявляется особенно наглядно: обладая достаточным свободным временем, он приобретает новые знания, общается с интересными людьми, глубже познает жизнь, увеличивая тем самым свое духовное богатство, а следовательно, становясь и сам более интересной личностью, способной воздействовать на своих воспитанников.

Недостаток свободного времени — одна из главных причин того, что многие, даже талантливые педагоги разочаровываются в своей профессии, уходят из школы. Учителя, выразившие желание сменить профессию, связывают это чаще всего с проблемой свободного времени.

Для примера приведем ответы учителей на вопросы социологической анкеты. Учительница русского языка и литературы с десятилетним стажем работы, которую эксперты единодушно оценили как очень сильного учителя, мастера учебной и воспитательной работы, очень добросовестную и инициативную, написала, что предмет, который она преподает, ей очень нравится, но профессия скорее не нравится и что если бы снова пришлось выбирать профессию, то учителем не стала бы. Почему? — «Не остается времени на личную жизнь». Показателен и другой пример: учительница с 22-летним стажем, отличник народного просвещения, получившая такие же высокие, как и первый педагог, экспертные оценки, ответила, что и профессия, и преподаваемый предмет ей очень нравятся, но учительскую профессию она бы не выбрала, так как не остается времени на семью. Кроме того, всегда в напряжении, не остается времени на отдых.

Повышенная занятость учителей сельских школ трудом по дому связана с необходимостью ведения личного подсобного хозяйства. Действительно, оно отнимает много времени, причем главным образом в весенне-летний период, привязывает к дому во время отпуска. Однако в течение учебного года оно, требуя в среднем лишь 3—4 ч в неделю, позволяет экономить 1,5—2 ч за счет сокращения времени на покупку товаров. Например, у учителей сельских школ Новосибирской области в зимний период затраты времени на труд в домашнем и личном подсобном хозяйстве в среднем лишь на 2,5 ч в неделю больше, чем у педагогов городских школ. Зато они обеспечены свежими и качественными продуктами питания. Личное подсобное хозяйство учителей способствует также их закреплению в деревне. Важно, однако, освободить сельского учителя от необходимости ведения личного подсобного хозяйства за счет предоставления ему соответствующих услуг и возможностей приобретения всех необходимых продуктов по льготным ценам.

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 46. Ч. II. С. 221.

Дефицит свободного времени учителей связан не только с перегрузкой производственной работой, но также и с тем, что, как уже отмечалось выше, подавляющее их большинство — женщины, ведущие домашнее хозяйство. Затраты времени на домашний труд

и удовлетворение бытовых потребностей составляют в среднем 18—20 ч в неделю, а общая трудовая нагрузка достигает 70 и более часов в неделю.

Сокращение затрат времени на домашний труд является источником улучшения структуры бюджета времени. Оно связано с расширением и умелым руководством сферой обслуживания, ростом реальных доходов и рациональной организацией труда в семье. Не случайно более 80% предложений учителей по вопросам быта, содержащихся в социологических анкетах, касаются организаций работы коммунально-бытовых предприятий, столовых, что позволит освободить учителей в какой-то степени от «второго рабочего дня».

Перегрузка производственной и домашней работой, недостаток свободного времени ведут к тому, что учителя, особенно женщины, имеют мало возможностей постоянно повышать свои знания, духовно расти. По оценке специалистов, для успешного выполнения своих профессиональных обязанностей учитель должен уделять учебе и самообразованию не менее 18—19 ч в неделю.

Существенными затратами свободного времени являются затраты на общественную деятельность. Обращает на себя внимание, что в наши дни по сравнению с 20-ми гг. учителя стали значительно меньше тратить времени на общественную работу. Это объясняется тем, что раньше общий уровень образованности населения был весьма низок, а прослойка интеллигенции несравненно уже, поэтому на учительство возлагались большие задачи по политическому и культурному просвещению, по ликвидации неграмотности. Учитель тогда нередко был единственным грамотным человеком на селе. Вполне закономерно, что затраты на общественную работу были особенно большими у сельских учителей. Чрезмерная занятость общественными делами часто отрицательно сказывалась на основной работе педагогов. Общественная работа отнимала у них (особенно у коммунистов и комсомольцев) от 30 до 90 ч в месяц.

В настоящее время, когда вырос образовательный и культурный уровень населения (в том числе сельского), стало возможным и целесообразным значительно сократить общественные нагрузки учителей. Это позволит им больше времени уделять работе с детьми и родителями. Отсюда вовсе не следует, что учителя станут общественно пассивной группой населения. Они и сегодня, несмотря на большую учебную нагрузку, принимают активное участие в общественной жизни. Более 60% всех опрошенных учителей имеют постоянные общественные поручения.

В распределении общественных поручений, как показало наше исследование, имеется еще много недостатков. Один из них — неравномерность общественных нагрузок у отдельных членов педагогических коллективов. Одновременное выполнение нескольких поручений наиболее активными учителями нередко отвлекает их от основных обязанностей, приводит к тому, что они не имеют достаточного времени для углубленной подготовки к урокам, повышения квалификации, методического мастерства. Тем самым наносится большой ущерб делу воспитания и обучения подрастающего поколения. Вместе с тем значительная часть школьных педагогов остаются фактически без общественных поручений.

Общественная работа по своей сущности является средством самореализации, самовыражения и саморазвития личности. Поэтому затраты на нее входят в фонд свободного времени и в определенной мере они абсолютно необходимы для становления и развития школьного педагога как специалиста. Какова же эта мера, каковы ее разумные пределы? Вряд ли можно дать однозначный ответ. Важно соблюдать общий принцип: оптимальна общественная работа в тех пределах, в которых она не тормозит развитие учителя как личности и профессионала, а содействует ему. Если же исходить из фактической величины и структуры свободного времени, которым сегодня располагают большинство учителей, то общественная работа, занимая в среднем 1 ч в неделю, по-видимому, близка к социально необходимому минимуму.

Сегодня 90% опрошенных педагогов отмечают существенное увеличение времени на общественную работу.

В заключение отметим, что любые совершенствования трудовой деятельности учителя, проводимые с позиций научной организации педагогического труда, должны в конечном счете приводить к экономии рабочего и расширению свободного времени, совершенствованию структуры его использования. Последовательно научный подход к организации труда школьных педагогов не может ограничиваться совершенствованием только профессиональной деятельности, выражающимся, в частности, в оптимизации затрат их рабочего времени. Поскольку выполнение учителем профессиональных трудовых обязанностей связано с повышением его образовательного и общекультурного уровня, с общественной деятельностью, то научная организация учительского труда должна быть направлена на рационализацию не только рабочего времени, но и всего бюджета времени в целом.

Глава II. ИЗМЕНЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА

1. РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ МАТЕРИАЛЬНОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ

Большое значение для успешного выполнения учителем своих профессиональных функций, особенно на современном этапе, когда резко усиливается влияние социальных факторов, имеет уровень его материального обеспечения. В связи с этим остановимся на динамике заработной платы учителей.

В январе **1918** г. был опубликован декрет «Об ассигновании **12520** тыс. рублей для выдачи единовременных пособий **народным** учителям», предусматривавший выплату каждому учителю **прибавки**, доводящей его жалованье до **10** рублей в месяц. В **декрете** СНК «О нормах оплаты учительского труда» (25 июня **1918** г.) давалась подробная регламентация заработной платы учителей. Ставки ее устанавливались исходя из 4 ч учебной работы в день **и** были равными для всех учителей независимо от преподаваемого предмета. Дифференцировались они лишь по типу школы (начальная, средняя) и по четырем территориальным районам. Но **вскоре** был введен помесечный принцип оплаты труда учителей и дифференциация по районам была отменена.

В течение **1923** г. заработная плата учителей» которая да этого почти вдвое была меньше средней заработной платы промышленных рабочих, увеличилась в **4** раза.

Ряд мер по урегулированию заработной платы учителей был предпринят в **1925** г., когда вышло постановление СНК СССР «Об установлении размеров заработной платы для учителей, а равно медицинского, агрономического и ветеринарного персонала в сельских местностях». В **1926** г. А. В. Луначарский на сессии ВЦИК отмечал как отрадное явление, что зарплата учителя увеличилась в среднем с **7** рублей в месяц в **1922—1923** гг. до **32** рублей в **1925—1926** гг. Однако этот уровень был ниже, чем, например, у текстильщиков и печатников.

В дальнейшем принимаются еще несколько постановлений — «О периодических прибавках для учителей начальных школ и школ повышенного типа» (**1927**), «Об установлении дифференцированной заработной платы для учителей начальной и средней школы» (**1932**). В последнем предусматривалась дифференцированная оплата труда учителей в зависимости от уровня образования, тарифных поясов, качества работы учителя и школы в целом.

В **1936** г. общие ассигнования на школы возросли по сравнению с **1935** г. на **87%**. Значительная их часть пошла на повышение заработной платы учителей. В результате учителя в целом оказались в среднеоплачиваемой группе трудящихся. Повышение учи-

тельских ставок в 1943 г. (на 50% против уровня 1936 г.) и в 1948 г. (еще примерно на 40%), в общем, соответствовало увеличению средней заработной платы в стране за эти периоды. Однако к следующему повышению учительской зарплаты в 1964 г. (примерно на 25%) средняя заработная уплата рабочих и служащих возросла на 60%.

С 1 января 1968 г. отдельным категориям работников народного образования были также увеличены размеры тарифных ставок и должностных окладов; снижен размер ставок подоходного налога, взимаемого с холостяков, одиноких и малосемейных граждан; введены коэффициенты к заработной плате в районах Дальнего Востока и Европейского Севера; расширены льготы для лиц, работающих в районах Крайнего Севера и приравненных к этим районам местностях.

В 1972 г. очередное повышение заработной платы учителей составило в среднем 20%. Однако к этому времени средняя заработная плата рабочих и служащих увеличилась на 44%. Таким образом, начиная с 50-х гг., несмотря на неоднократное повышение ставок, рост учительской зарплаты отставал от роста средней зарплаты рабочих и служащих и тем более квалифицированных рабочих и ИТР промышленности (табл. 4).

В 1982 г. средняя зарплата учителя была на 26,8% ниже среднего заработка рабочего промышленности и на 18,8% ниже средней зарплаты рабочих и служащих СССР. Кроме того, необходимо учитывать, что общий уровень зарплаты учителей в значительной степени достигается за счет превышения нормы поурочной нагрузки и более продолжительной рабочей недели. Так, обследованные нами учителя-предметники имели в среднем нагрузку 22 урока в неделю, т. е. на 22% выше нормы 1. Не случайно учителя начальных классов, которые обычно не имели сверхнормативных нагрузок за последние 60 лет, оказались в группе трудящихся с одним из самых низких уровней оплаты.

В 1987 г. зарплата в среднем повысилась на 35% по отношению к уровню 1984 г. По данным обследований (за апрель 1985 г. и апрель 1987 г.), средняя зарплата учителей начальных классов возросла на 52,8%, учителей IV—X (XI) классов — на 32,7%, директоров школ — на 23,9%. Общие затраты на повышение зарплат работников народного образования составили около 3 млрд. рублей. Средняя зарплата учителя в 1987 г. составила 197,5 рубля, однако не достигла уровня средней зарплаты рабочих и служащих, поскольку последняя поднялась до 203 рублей. В 1989 г. средняя зарплата учителей поднялась до 204 рублей главным образом за счет увеличения доли учителей с высшим образованием и более

¹ Средняя учебная нагрузка учителей разных **предметов и в разных районах страны** сильно варьирует, так, средняя **недельная нагрузка учителей математики, физики и астрономии в РСФСР, по данным Центрального бюро нормативов по труду, колеблется от 17,6 ч в одних районах до 25,2 ч — в других.**

Динамика средней заработной платы (в руб категорий трудящихся (1940—1989 гг.))*
) учителей в сравнении со средней заработной
 платой других

Годы	Зарплата учителей	Средняя зарплата рабочих и служащих	Зарплата учителей в % к средней зарплате по народному хозяйству	Зарплата ИТР промышленности	Зарплата учителей в % к зарплате ИТР промышленности	Зарплата рабочих промышленности	Зарплата учителей в % к зарплате рабочих промышленности
1940	33,1	33,1	100,0	69,6	47,5	32,4	102,1
1960	68,9	80,1	86,0	—	—	89,8	78,7
1965	96,2	96,5	99,6	148,4	64,8	101,7	94,6
1970	111,9	122,0	91,7	178,0	62,8	130,6	85,7
1975	139,8	145,8	95,8	199,2	69,4	160,9	86,6
1977	141,6	155,2	91,2	207,3	68,3	171,8	82,4
1980	142,7	168,9	84,5	212,5	67,2	185,5	76,2
1982	144,0	177,3	81,2	220,2	65,3	196,8	73,2
1984	146,0	184,8	79,0	228,1	64,0	205,5	71,0
1987	197,5	203	97,3	234,0	84,4	219,2	90,1
1989	204,0	240,0	85,0	—	—	—	—

*См.: Народное хозяйство СССР в 1987 г. М., 1988; Учительская газета. 1988. 22 дек.; Правда. 1990. 6 февр.

высоким стажем. Отставание от средней зарплаты рабочих и служащих в этом году составляло 15%.

При сохранении существующего положения периодического повышения заработной платы работникам образования через большие промежутки времени (10—12 лет), а не ежегодного, по мере роста среднего уровня зарплаты в стране, в период до 2000 г. произойдет дальнейшее отставание уровня зарплаты учителей.

Учитывая нынешние небывало высокие темпы роста зарплаты рабочих и служащих (до 8% в год), можно прогнозировать, что это отставание к концу века будет самым большим в истории нашей страны после 1923 г. и приведет к крайне негативным последствиям для нашей системы народного образования.

Надо иметь также в виду, что многие категории низкооплачиваемых работников располагают большими льготами, чем учителя, например имеют фактический рабочий день значительно, иногда в 2—3 раза, меньше нормы (технички-уборщицы), работают на двух, а то и на трех ставках, могут повысить свой заработок по месту основной работы (например, закройщики швейного ателье I разряда, имея тарифную ставку 118 рублей, зарабатывают 300—400 рублей в месяц). Учитель при рабочей неделе, в полтора раза превышающей норму, при высокой сложности и напряженности труда таких возможностей для улучшения своего материального положения не имеет. Поэтому энергичная, способная к педагогической работе молодежь часто избегает школы, а учителями становятся случайные люди. Приходится все чаще вспоминать слова Гегеля о том, что мы больше заботимся о выборе мастеров, которым поручаем сшить наше платье, чем о выборе мастеров, которые должны вырастить наших детей.

Отставание оплаты учителей от общего роста заработной платы, как показывают исследования,— главная причина снижения престижа профессии учителя (этим можно объяснить, в частности, сокращение доли мужчин среди школьных педагогов). Уровень зарплаты учителей, исходя из сложности и общественной значимости их труда, должен быть не ниже, чем у квалифицированных рабочих промышленности и других специалистов с соответствующим уровнем образования. Этот принцип оплаты учителя сегодня признан международной общественностью и зафиксирован в документах ЮНЕСКО¹.

Реализация этого принципа в нашей стране потребует дополнительно около 1,5 млрд. рублей ежегодно. Все дополнительные затраты можно финансировать за счет не только бюджетных ассигнований, но и доходов, которые могут быть получены в результате соединения производительного труда с обучением.

¹ **См.:** Рекомендации о положении учителей. Париж: ЮНЕСКО. 1966* с. 39—41.

Как мы уже говорили, постановление Наркомтруда и Наркомпроса РСФСР, принятое в 1929 г., определило норму поурочной нагрузки на педагогическую ставку: 18 учебных часов для учителей-предметников и 24 ч для учителей начальных классов. С тех пор изменения происходили главным образом по линии увеличения месячной ставки учителей и введения (и затем увеличения) доплат за некоторые виды учебной и воспитательной работы. Однако сложившаяся система нормирования и оплаты учительского труда не способствует достижению высоких качественных показателей в учебной и воспитательной работе.

Прежде всего, повышение зарплаты учителя возможно лишь в результате увеличения (сверх нормы) поурочной нагрузки (по сути дела, сверхурочной работы, оплачиваемой в обычных размерах), что рассматривается часто как форма материального поощрения. Но увеличение поурочной нагрузки сопровождается сохранением в прежних размерах (или даже сокращением) времени на подготовку к урокам, проверку тетрадей, внеурочную работу с учащимися, родителями и общественностью.

Основная часть учителей поставлены в такие условия, что от результатов их труда, его педагогической эффективности не зависит продвижение по служебной лестнице и для увеличения заработка им остается лишь ждать перехода в следующую стажевую группу. Учителя же начальных классов такой возможности не имеют, единственный путь увеличения зарплаты — это повышение педагогического стажа и уровня образования. На практике имеет место общая закономерность: с увеличением стажа педагогической работы учитель готовится к урокам чаще всего не меньше, а больше и общая величина рабочего времени при той же нагрузке растет.

Дополнительное материальное стимулирование учителей, добивающихся наиболее высоких результатов, идет за счет увеличения ставки при присвоении звания учителя-методиста на 25 рублей и старшего учителя — на 15 рублей; увеличения ставки для учителей, имеющих степень кандидата наук или звание заслуженного учителя, на 30 рублей, народного учителя СССР — на 50 рублей.

Все эти прибавки обычно составляют меньше 15% заработка — той минимальной прибавки, которая, по оценке психологов, воспринимается в качестве существенной. И кроме того, указанные звания получают лишь немногие учителя. Так, к середине 80-х гг. получили звание учителя-методиста и старшего учителя всего 18 тыс. человек — 0,7% учителей страны. В то же время свыше 20 тыс. учителей получили правительственные награды. Оказывается, повышенную квалификационную ступень учителю получить труднее, чем орден или медаль.

При существующей постановке дела аттестация как моральный и материальный стимул действует слабо и часто не оправдывает затраченных средств. Эффективность аттестации резко возрастет,

если результатом ее будет присвоение всем учителям (а не счастливым единицам) определенных квалификационных категорий. Возражения против этого связаны со ссылками на отсутствие до сих пор четких объективных критериев оценки работы учителей. Не соответствует фактическим затратам труда плата за выполнение так называемых дополнительных обязанностей педагогов. Само название «доплаты» ориентирует на восприятие этих обязанностей как второстепенных, необязательных. Особенно это относится к классному руководству — важнейшему участку воспитательной работы, который воспринимается учителем как трудная и плохо оплачиваемая работа. Доплаты за классное руководство, проверку тетрадей и прочее не соответствуют затратам времени и сложности этих видов труда. На выполнение обязанностей классного руководителя учитель в среднем затрачивает 20—24 ч рабочего времени в месяц, получая за эту работу 10 рублей (в 60—70-е гг.), а с 1984 г. — 30 рублей в месяцев старших классах и 20 рублей — в начальных.

За проверку письменных работ учащихся учителя русского (родного) языка и литературы, математики, иностранных языков и начальных классов получают соответственно 20, 15, 10 и 15 рублей на ставку. Фактически же затраты рабочего времени учителей этих специальностей на проверку тетрадей в течение месяца составляют: у словесников — 48 ч, математиков — 36, учителей иностранных языков — 16, учителей начальных классов — 40 ч. Оплата одного часа фактической работы по проверке тетрадей в среднем равна: у учителей русского языка и литературы — 42 коп., математики — 41, иностранного языка — 62, начальных классов — 37 коп.

Особенно сложные проблемы учительских кадров возникают в связи с уменьшением размеров сельских школ, когда весьма трудно обеспечить нормальную нагрузку педагогам, а следовательно, и нормальные размеры зарплаты. За последние 20 лет контингенты детей школьного возраста в селах Новосибирской области, например, сокращались быстрее, чем в целом по РСФСР и по Сибири. Это ускорило сокращение размеров сельских школ. Так, если в 1970/71 учебном году средняя наполняемость начальной школы составляла 26 учащихся, восьмилетней — 155, то к середине 80-х гг. эти показатели снизились примерно в 2,5—3 раза. Подобное положение характерно и для многих других регионов РСФСР.

Иногда, ссылаясь на экономическую нецелесообразность, малокомплектные школы поспешно закрывали. Действительно, прямые расходы государства в расчете на одного ученика в таких школах значительно выше, чем в крупных. Но их ликвидация часто влечет за собой и ликвидацию важных производственных участков хозяйств и целых деревень, а это чревато для общества ощутимыми потерями. И наоборот, укрепление малокомплектной школы может быть фактором стабилизации населения деревень и развития

сельскохозяйственного производства. И с этой точки зрения целесообразно доплачивать до полной ставки работающим в сельской местности учителям. До решения вопроса в общегосударственном масштабе эти расходы могут взять на себя сельские предприятия и хозяйства, заинтересованные в сохранении школы.

Таким образом, главный недостаток существующей системы оплаты труда учителей состоит в том, что она стимулирует увеличение объема работы за счет большего количества уроков, но не повышения ее качества. Поэтому, решая проблему совершенствования оплаты труда, необходимо связать размер оплаты с качеством труда так, чтобы каждая прибавка за качество воспринималась учителем как существенная; разработать систему премирования за высокое качество и новаторские достижения; материально заинтересовать учителя работать в отдаленных местностях и малокомплектных школах; установить научно обоснованные нормы рабочего времени учителя и соответствующие размеры оплаты труда, приведя их в соответствие с общим законодательством о труде.

В настоящее время органам народного образования предоставлено право часть средств (но не более 1,5% планового фонда заработной платы), полученных от экономии фонда заработной платы подведомственных им учреждений, расходовать на поощрение коллективов и отдельных педагогических работников, добывающихся высокого качества учебно-воспитательной работы.

Ссылки на отсутствие достаточно четких объективных критериев оценки качества работы учителей вряд ли можно признать убедительными: ведь на практике и педагоги, и родители, да и сами учащиеся довольно уверенно и, в общем, безошибочно выделяют как учителей-мастеров, так и учителей, работающих на низком уровне. К тому же система квалификационных категорий педагогов давно и с успехом применяется во многих странах. Следовательно, несмотря на известные трудности, установить квалификационные категории всех работающих учителей вполне возможно.

Например, можно выделить 4 категории учителей: в IV категорию отнести в основном начинающих учителей и тех, кто не вполне удовлетворительно оценивается по результатам аттестации;

в III — основную массу учителей; во II — старших учителей; в I — учителей-методистов.

Аттестация учителей призвана отразить разницу в их квалификации по категориям, но важно определить и круг функций в зависимости от квалификации. Несомненно, что учителя-методисты и старшие учителя обязаны выполнять более сложные функции и обязанности. В этом случае будет оправданной и более глубокая дифференциация оплаты труда. Видимо, начавшееся повышение зарплаты при введении системы профессиональных категорий целесообразно осуществлять дифференцированно. Так, для учителя IV. низшей категории повышение может быть в размере 20%,

для -35—40%, II - -60% и I, высшей категории (учителя-методисты) — 100%.

Дифференциация заработной платы учителей в зависимости от их категории становится все более актуальной, зависимость же от уровня образования и стажа оказывается неэффективной, ибо высшее образование имеют большинство (до 80%) учителей и использование этого показателя теряет смысл. Влияние педагогического стажа на качество труда учителя, как показали исследования, тоже ограничено. Поэтому использование новых форм учета качественных показателей труда педагогов для совершенствования системы материального стимулирования стало объективной необходимостью.

2. ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ФЕМИНИЗАЦИИ УЧИТЕЛЬСТВА

Проблема уровня оплаты, совершенствование системы материального стимулирования педагогического труда тесно связаны с преодолением феминизации учительской профессии. Эта тенденция вызывала озабоченность общественности еще в 20-х гг., хотя численное преобладание женщин среди педагогов было тогда относительно невелико. Например, на территории Сибирского края в 1927 г. женщины составляли: в школах I ступени — 76,2%, в школах-семилетках — 59,9, а в школах-девятилетках и в школах II ступени — соответственно 48,5 и 40,2 % т. е. среди учителей старших классов мужчин было даже больше, чем женщин¹. В целом по РСФСР доля женщин-учителей в 20-е гг. была равна 71%, а в общеобразовательных школах так называемого повышенного типа, т. е. дающих среднее образование, — 50%. По этому поводу первый нарком просвещения А. В. Луначарский говорил, что преобладание женщин само по себе не может вызывать опасения, но, принимая во внимание все социально-экономические и бытовые условия, надо признать, что это явление есть симптом упадка профессии.

Феминизация учительства довольно устойчива и в последние годы проявляется особенно сильно. Так, если с 1927 по 1966 г. доля женщин среди учителей и руководителей школ Российской Федерации возросла до 76%, то за последние годы она достигла 82%. Процесс феминизации обусловлен целым рядом экономических, социальных и культурных факторов. Например, в городах она проявляется сильнее, чем в сельской местности, и, кроме того, связана с историческими и этническими особенностями развития различных регионов страны. В республиках Средней Азии и Кавказа эта тенденция выражена значительно слабее, причем в сельских школах Таджикистана, Туркмении, Узбекистана и Азербай-

¹ См.: **Состояние просвещения в Сибирском крае. Новосибирск, 1928. С. 13.**

джана до сих пор большинство школьных педагогов составляют мужчины. В Эстонии же в 1988/89 учебном году женщины составляли 85,2%, в Латвии — 84,4%, т. е. выше, чем в РСФСР. Таким образом, преобладание в школьных коллективах женщин-учителей — устойчивое явление.

Повышение доли женщин среди школьных педагогов на определенном этапе было связано с общим процессом притока женщин в общественное производство, затем этот приток поддерживался отставанием темпов роста учительской зарплаты от средней по стране.

Мировая практика подтверждает: когда уровень оплаты учительского труда снижается, увеличивается доля женщин среди школьных педагогов, и, наоборот, при соответствующем росте заработной платы учителей повышается доля педагогов-мужчин. М. М. Рубинштейн в 1927 г. отмечал, что в Германии большую тревогу возбудил факт снижения доли мужчин в составе учителей, это обстоятельство заставило пойти на повышение учительских ставок. «В Америке, — писал М. М. Рубинштейн, — самый термин «teacher» («учитель») обозначает учительницу, и в американских книгах вы постоянно находите в отношении к этому слову употребление местоимения «она», а для указания на учителя-мужчину приходится прибегать к пояснительному слову. В наше время там количество женщин в рядах учительства составляет чуть ли не 90%, и в Америке из этого делают теперь важнейший государственный вопрос»¹. Действительно, в США учительская профессия все более становилась делом женского труда. Например, женщины-педагоги в 1900 г. составляли 57%, в 1916 г. — 70%, в 1924 г. — 83,2%. Однако в последующие годы, в связи с тем что заработная плата учителей стала расти быстрее, чем средний заработок рабочих и служащих, положение стало меняться. Так, с 1950 по 1960 г. прирост женщин среди учителей начальной школы составил 41%, а мужчин — 132%, среди учителей средней школы — соответственно 17 и 72%. В результате в 1959 г. впервые в истории США доля мужчин в составе учителей старших классов (IX—XII) средней школы превысила долю женщин и была равна 52,5%; в начальной же школе мужчины-учителя составляли 14%, а в общем числе школьных педагогов — около 30%².

В нашей стране в послевоенное время средняя заработная плата рабочих и служащих росла быстрее заработной платы учителей, что являлось одной из причин оттока мужских кадров из школ. Как показывают социологические исследования, женщины, отдавая в 2—3 раза больше времени домашнему труду, чем мужчины, значительно меньше имеют возможностей участвовать в общественной жизни, работать над повышением своего профессионально-

¹ Рубинштейн М. М. Проблема учителя. М., 1927. С 169.

² См.: Маттиас Л. Обратная сторона США. М., 1968. С. 229.

го и общекультурного уровня, что нередко сказывается на уровне преподавания. Кроме того, для правильного воспитания учащихся, особенно мальчиков, весьма желательно обеспечить в школах сильное мужское педагогическое влияние.

Все исследователи учительского труда считают, что необходимо регулировать процесс подготовки педагогических кадров так, чтобы увеличить долю мужчин. Однако вопрос о том, каким должно быть соотношение мужчин и женщин и как его регулировать в формировании педагогических кадров, пока остается открытым. Очевидно, что для этого надо использовать не административные, а социально-экономические рычаги управления.

Улучшая профориентационную работу среди юношей, следует учитывать, что решающее значение для привлечения их в школы имеет экономический фактор. Повышение учительской зарплаты в нашей стране в 1964 г. (в среднем на 25%) явилось, вероятно, одной из причин некоторого увеличения доли мужчин в школах в 1965/66 учебном году. Однако в дальнейшем, как отмечалось выше, отставание школьных педагогов от других категорий трудящихся по уровню оплаты продолжалось, в связи с чем в 1967/68 учебном году доля женщин в составе учительских кадров даже увеличилась. Следующее повышение заработной платы учителей было в 1972 г. (на 20%) и оказалось, по-видимому, достаточным лишь для того, чтобы до конца 70-х гг. поддерживать долю женщин на уровне 71%. В 80-е гг. в связи с возрастающим отставанием уровня оплаты учительского труда доля женщин опять увеличилась (до 75%). Следовательно, процесс феминизации пока продолжается.

Сказанное не означает, что процент мужчин в составе лиц определенной профессии целиком зависит от размеров зарплаты. Не меньшее значение имеют содержание и характер труда. Например, учителями производственного обучения, физкультуры и особенно военного дела чаще всего работают мужчины. А вот почти все учителя начальных классов — женщины. Для того чтобы учительская профессия стала для мужчин более привлекательной, нужно изменить содержание труда школьных педагогов: сделать его более творческим, требующим все более высокой и разносторонней квалификации, снабдить школы современной техникой, теснее связать их с предприятиями.

Новые условия приема в педагогические вузы — отмена среднего балла и право рекомендации на льготный прием — способствовали более обоснованному отбору. Однако вопрос этот до конца не разработан. Требуется дальнейшее развитие практики целевого приема в педагогические вузы юношей по рекомендациям средних профтехучилищ и местных органов народного образования.

Сегодняшний уровень организации внеконкурсного набора, подготовительных курсов, консультаций и дней открытых дверей нельзя считать удовлетворительным. Надо искать новые пути ре-

шения этой важной проблемы, добиваться как можно более раннего выявления педагогических способностей у молодых людей, создавать еще в школе условия для их развития, всячески стимулировать интерес учителей и педагогических коллективов к воспитанию своей смены. Если каждый учитель подготовит себе на смену хотя бы одного абитуриента в год, отбор будет по-настоящему эффективным. Но прежде чем увидеть на вступительном экзамене «своего» абитуриента, педагогический институт должен воспитать и послать в школу «своего» учителя — человека самоотверженного, горячо влюбленного в свое дело и озабоченного тем, чтобы его дело продолжали именно лучшие из лучших.

3. БЫТ И ОТДЫХ ШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Величина заработной платы — определяющий, но далеко не единственный показатель материального положения. Важнейшую роль играют обеспеченность жильем, создание всего комплекса социально-бытовых и культурных условий жизни педагогов. Для них хорошие жилищные условия имеют особое значение: во-первых, повышенная нервная напряженность на работе может сниматься лишь в благоприятных домашних условиях; во-вторых, 40—45% своего рабочего времени учителя проводят дома — готовятся к урокам, проверяют письменные работы и т. д. Однако нередко учителя обеспечиваются жильем хуже, чем другие категории работников. Так, обследование, проведенное в Новосибирской области в 1967—1969 гг., показало, что на одного члена семьи учителя приходилось в среднем 6,9 м² полезной площади, в то время как в среднем по области 8 м². В 1978 г. благодаря контролю за выполнением плана строительства жилья для учителей обеспеченность жильем возросла до 11,6 м² на одного члена семьи.

Поскольку значительную часть своей работы учитель выполняет в будние и выходные дни дома, ему нужно соответствующее рабочее место. Не имели определенного рабочего места 23,2% учителей в городе и 13,2% — в сельской местности. Вместе с тем имели отдельную комнату для работы 30% городских учителей и 50% — сельских. Следовательно, педагоги сельских школ имели дома более благоприятные условия для работы.

При анализе жилищных условий нужно учитывать, что нервная перегрузка учителя на работе диктует необходимость создания соответствующих условий для домашнего отдыха. 74% учителей считают свою работу очень утомительной, и только 24,8% — утомительной «в меру», не более любой другой работы. При этом количество жалоб на нагрузку увеличивается по мере увеличения педагогического стажа. Большой (48 рабочих дней) оплачиваемый отпуск в значительной степени компенсирует повышенную нагрузку учителей, но тем не менее даже годовой фонд свободного вре-

мени у них, как отмечалось выше, оказывается в целом значительно меньше, чем у большинства других категорий рабочих и служащих. Например, учителя (даже с учетом их 48-дневного отпуска) имеют в году значительно меньше свободных дней, чем работники других отраслей народного хозяйства.

Все это говорит о том, что вопросам труда и отдыха учителей надо уделять первостепенное внимание, больше выделять путевок в санатории и дома отдыха. Положение с отдыхом учителей можно заметно улучшить, если использовать учебные площади, расположенные вблизи мест отдыха трудящихся. Как правило, там всегда есть школьное здание, которым и следует воспользоваться в летний период в качестве жилья для учителей, получающих лечение в соседнем санатории, как это и делал Новосибирский обком профсоюза работников просвещения, высшей школы и научных учреждений. Вероятно, в каждой области целесообразно иметь специализированные дома отдыха для учителей. Желательно, чтобы и шефствующие предприятия и организации, особенно крупные, выдавали путевки учителям из своих лимитов.

Надо использовать также все имеющиеся возможности по организации на берегах водохранилищ, рек и в других загородных местах специально для учителей однодневных круглогодичных баз отдыха, пансионатов и т. п.

Школьные педагоги особенно остро нуждаются в таких видах отдыха, которые позволяют им активно двигаться. Для людей умственного труда занятия физкультурой и спортом не только залог здоровья, но и важный фактор повышения эффективности профессионального труда. Однако этому виду занятий учителя Новосибирской области, по данным наших обследований, уделяли лишь 1,2 ч в не- Систематически занимаются физкультурой и спортом незначительная часть педагогов. Даже среди молодых учителей ряда городов Европейской части РСФСР и Латвии таковых оказалось лишь 29,1%.

Большинство учителей проводят свой отпуск дома. Такой широкодоступный способ проведения отпуска, как, например, туристские походы, используется мало. По нашим данным, среди молодых городских учителей (со стажем работы до 5 лет) отправлялись во время своего отпуска в походы 3—4%, а среди сельских — всего 2—3%. А между тем, по глубокому убеждению В. А. Сухомлинского, учителя, независимо от возраста, должны быть всегда бодрыми, неутомимыми и воспринимать туристский поход с учащимися (да еще с ночевкой под стогом душистого сена) как удовольствие, а не как служебную обязанность.

Около половины городских и сельских учителей, опрошенных памп, были не удовлетворены содержанием своего последнего от* пуска. Этот факт не может не вызывать беспокойства: ведь если отпуск не сопровождается разрядкой после напряженного труда.

то это отрицательно скажется и на работе педагога в следующем году, и на состоянии его здоровья.

Бесспорно, в организации отдыха учителей многое должно и может быть решено на государственном уровне. Очень многое зависит от инициативы местных органов власти, от руководителей народного образования и педагогических учебных заведений. Однако немало зависит и от самих учителей, от их энергии и настойчивости, их общественной активности, энтузиазма и оптимизма, в том числе и в организации их собственного быта и отдыха.

4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБЩЕСТВЕННОСТИ

Значительные резервы свободного времени учителей связаны с широким привлечением родительской и шефской общественности

для проведения занятий в кружках, секциях, для организации различного рода экскурсий, походов по родным местам, в кино, театры, музеи, для воспитательной работы с детьми и подростками по месту жительства и т. д. Анализ педагогической практики показал, что этот резерв до сих пор используется очень слабо. Более того, в ряде школ считают, что привлечение общественности, шефов для воспитательной работы с учащимися оборачивается еще большими затратами времени учителя. Однако опыт продуманной и хорошо организованной работы с общественностью и семьей в экспериментальных школах показывает, что при правильной организации совместной деятельности успешно решаются многие важные вопросы обучения и воспитания, причем не только без перегрузки учителей, но и при значительном сокращении затрат их времени.

Соединение в воспитательной работе усилий школы, семьи и общественности позволяет освободить учителя от выполнения ряда функций и тем самым упорядочить бюджет его времени, рационально организовать его труд. Использование педагогического потенциала родителей, общественности в учебно-воспитательных процессах — одно из важнейших проявлений демократизации и гуманизации школьной жизни. Все больше людей стремится применить свои педагогические способности, отдать свой опыт воспитанию.

Пока, пожалуй, правомерно говорить лишь о самом начале включения громадного педагогического потенциала общественности. Одна из новых форм — организация различных кооперативов на основе сотрудничества родителей и детей, всевозможных клубов на базе школ, предприятий и объединений по месту жительства. Эти формы далеко не исчерпывают всех возможных направлений привлечения сил общественности для работы со школьниками. В каждом конкретном районе педагогический потенциал населения можно, например, с большим успехом использовать и в учебном процессе. Главным образом это относится к крупным городам, где

есть высшие учебные заведения, научно-исследовательские институты, театры, музеи и другие учреждения культуры. Однако и в каждом селе есть специалисты технического и биологического профилей. Основатель Сибирского отделения АН СССР акад. М. А. Лаврентьев считал, что для работы в школах можно привлечь всю инженерно-техническую интеллигенцию. В Новосибирском академгородке преподавание в школах ведут и молодые ученые, и инженеры, и известные академики.

На большие, но еще крайне слабо используемые резервы педагогического потенциала общественности обращал внимание и известный советский математик акад. А. Н. Колмогоров, который сам много сил и времени отдавал школе. По его подсчетам, на каждые 40 школьников в нашей стране приходится не менее сотни взрослых в возрасте 20—25 лет. И если 100 взрослых отдадут только 5% своего рабочего времени, то 40 школьников получают 250 ч в неделю. «Вот столько личного труда общество могло бы без излишнего напряжения вкладывать в обучение и воспитание одного класса школы»¹ Думается, что в этой области перед социологами, педагогами, психологами и экономистами находится почти не тронутое плугом научных исследований, но исключительно богатое поле.

Необходимость более полного использования совокупного педагогического потенциала всех взрослых и детских коллективов диктуется не только внешними причинами — возрастающими потребностями общества в услугах учебно-воспитательного характера, но и внутренней логикой обновленного социализма. Гуманистический идеал всесторонне развитой личности предполагает, что каждый индивид реализует себя и как объект, и как субъект процесса общественного воспитания. Поэтому в демократическом обществе перспективы повышения эффективности труда профессиональных педагогов и рационализации их бюджета времени необходимо рассматривать в совокупности с резервами педагогического потенциала всего общества в целом.

По-видимому, в будущем каждый взрослый будет в той или иной мере выполнять педагогические функции в общественно организованных процессах обучения и воспитания подрастающего поколения. Однако это не означает умаления роли профессиональных педагогов. Наоборот, чем шире и активнее участие общественности в работе с детьми, тем важнее роль профессионально подготовленного учителя. Следовательно, педагогическое воздействие на общественность связано с дополнительными затратами сил и времени учителя. Однако эти затраты довольно быстро окупаются: учитель получает возможность значительную часть необходимой, но не требующей специальной педагогической подготовки работы с

¹ Колмогоров А. Н. Учителя не заменить! // Комсомольская правда. 1972. 19 янв.

детьми передать другим, а самому сосредоточиться на наиболее сложных воспитательных задачах, требующих профессионального мастерства.

Показательно, что учителя, получившие при проведенных нами обследованиях высшую экспертную оценку—«мастер педагогического труда», затрачивали на работу с родителями и общественностью в среднем по 2—3 ч, а некоторые и до 9 ч в неделю. Учителя, оцененные как «работающие удовлетворительно» (т. е. основная масса), уделяли такой работе лишь около одного часа в неделю.

Таким образом, работа с общественностью предъявляет повышенные требования к профессиональному мастерству учителя, к уровню и многообразию его знаний, к идейно-нравственной подготовленности. Сегодня семья хочет знать об учебе и воспитании все, интересуется, каковы учебники и программы, достаточно ли они научны и практически направлены, почему ребенок не интересуется той или иной школьной дисциплиной, почему он мало читает и не готов ни к выбору профессии, ни к службе в армии. Многие из этих проблем всегда заботили отцов и матерей, но никогда — так остро и в таком массовом масштабе.

Изменения политической и экономической ситуации вызвали и изменение педагогических задач, стоящих перед семейным воспитанием. Большая часть родителей правильно используют материальные и культурные возможности семьи для формирования у детей широких духовных запросов, привычки к труду, скромности, разумных потребностей, умеют родительскую любовь сочетать с родительской строгостью и ответственностью. Но есть такие семьи, где атмосфера определяется потребительской психологией, детей ограждают буквально от всех забот, спешат удовлетворить любой их каприз. И это нужно учитывать учителю, работающему сегодня в иных, чем прежде, условиях — в новой не только научно-технической, но также психологической и социальной ситуации.

5. РАЗДЕЛЕНИЕ И КООПЕРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА

В современных условиях содержание педагогического труда непрерывно изменяется и усложняется. Учителям приходится тратить все больше времени и энергии на то, чтобы постоянно пополнять запас своих знаний, следить за тем новым, что появляется в разных областях науки, производства и общественной жизни. Особенно много приходится уделять внимания вопросам, непосредственно связанным с преподаваемым предметом. Объективные условия социального развития и социальные ожидания по поводу системы народного образования становятся все более многогранными и

сложными. Повышаются требования, предъявляемые к учителю круг обязанностей которого стремительно растет.

Анализ бюджета времени многих сотен учителей, который описан выше, показал, что учителям приходится выполнять более 200 различных видов деятельности, непосредственно относящихся к их основной работе. В связи со сложившейся перегрузкой учитель практически оказывается во все меньшей степени способным оправдывать социальные ожидания, несмотря на очень напряженный и нередко самоотверженный труд.

В профессии учителя сегодня назрел целый ряд противоречий, разрешение которых не в последнюю очередь зависит от совершенствования системы разделения и кооперации труда.

Производительная сила труда, подчеркивал К. Маркс, увеличивается прежде всего за счет *«большого разделения труда, путем более всестороннего применения и постоянного усовершенствования машин»*¹ Педагогический труд, по-видимому, не представляет в этом отношении исключения. Однако наша школа сегодня испытывает трудности компьютеризации, связанные с высокой стоимостью технических средств обучения и с недостатком кадров, способных их использовать.

Что же касается возможности рационализации и повышения эффективности педагогического труда за счет дальнейшего его разделения, то эта проблема пока не разработана ни в теоретическом, ни в практическом плане. Несмотря на то что в системе человеческих знаний за последние 100 лет произошли более крупные сдвиги, чем за всю историю цивилизации, разделение педагогического труда со времен Яна Амоса Коменского не претерпело сколько-нибудь существенных изменений.

Отсутствие прогресса в этом направлении связано, во-первых, с повышенной сопротивляемостью системы образования всевозможным изменениям; во-вторых, с инертностью мышления значительной части педагогов, приверженностью органов народного образования к традиционным методам работы; в-третьих, с отставанием педагогической теории от потребностей практики, от новых задач, которые ставит перед школой сама жизнь.

Развитие системы человеческих знаний объективно требует концентрации усилий специалистов на все более узкой и конкретной области. Это, естественно, не может не относиться и к учителю. Однако учитель должен не только углублять свои знания по преподаваемому предмету, но и быть компетентным в сферах, весьма далеких от него. Требование к широкой образованности учителя — это общее требование к личности, разностороннее развитие которой в наши дни приветствуется и ценится, это требование к учителю как к профессионалу. Объективным основанием этого требования служит то, что учитель функционирует сегодня как минимум в

¹Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 6. С. 452.

двух ролях - в роли учителя и в роли воспитателя. Как бы ни были тесно связаны эти две роли, как ни переплетались бы они в своей конечной цели, это две разные специальности, каждая из которых имеет свои конкретные задачи, методы и средства решения, требует специальных знаний и умений, специального времени, особой подготовки и т. д.

Это противоречие связано с недостаточным разделением педагогического труда *по специальностям*.

Профессиональные функции учителя как организатора процесса обучения распадаются на основные, образующие сам процесс передачи знаний, и вспомогательные, предшествующие основным или следующие за ними (например, подготовка наглядных пособий, проверка работ учащихся и т. п.). Учитель сегодня поставлен в такие условия, что он вынужден выполнять как основные, так и вспомогательные функции, так как помощников, стажеров, практикантов, лаборантов он не имеет.

Это положение связано с недостаточным разделением педагогического труда *по должностям*. Система профессиональных обязанностей учителей складывается без учета их действительной квалификации. Состав учительской профессиональной группы весьма разнообразен: учителя имеют разный уровень образования, разный стаж, разный профессиональный опыт, разные способности и т. п., но производственные функции они выполняют в целом одни и те же. С одной стороны, существующие реально квалификационные различия учителей не закреплены формально, с другой — нет классификации производственных функций, которые соответствовали бы различным квалификационным требованиям. На практике при реализации тех же самых функций в одних случаях наблюдается избыток квалификации, происходит своего рода растрата знаний и опыта специалиста, в других — недостаток, который не обеспечивает в полной мере достижения необходимого результата.

Эти трудности связаны с отсутствием- **квалификационного** разделения труда в профессии учителя.

Необходимость изменения ситуации, в которой находится сегодня учитель, очевидна. Вопрос состоит в том, каким образом эту ситуацию изменять. На наш взгляд, одним из наиболее экономичных и перспективных является путь дальнейшего совершенствования системы разделения труда, специализации учителей и других работников сферы просвещения на выполнении функций, соответствующих уровню их знаний, умений, интересов, способностей. Соответствующее распределение функций, не требуя миллионных затрат, позволит обеспечить более эффективное функционирование системы просвещения.

Право на такое уверенное суждение дает анализ опыта естествоисторического развития разных сфер жизни общества, отраслей народного хозяйства, в том числе и народного образования.

Этот опыт показывает, что процесс дифференциации и интеграции трудовых функций носит универсальный характер. Осуществляется он как стихийно, так и осознанно, снизу и сверху, по инициативе низовых коллективов и руководящего звена. Данный процесс обусловлен объективной необходимостью и субъективным желанием трудиться все более эффективно. Степень разделения труда отражает прогресс в любой человеческой деятельности, выступает одной из его причин и следствий.

Рассмотрим три уровня разделения труда: по специальностям, а также должностное и квалификационное. Это поможет зафиксировать сложившееся к настоящему времени разделение производственных функций педагогов.

В настоящее время в школе сложилось *разделение труда по специальностям* двух видов: между учителями начальной школы, где все предметы преподает один учитель, и учителями средней школы, где предметы ведут разные учителя.

Труд учителя-предметника и учителя начальных классов признан самостоятельной специальностью. Институт учителей-предметников в настоящее время сложился в средней школе и постепенно складывается в начальной. В ряде школ, особенно это касается городских, стало довольно распространенным явлением, что в начальных классах такие предметы, как физкультура, пение, иногда рисование, ведут разные специалисты.

Сейчас учитель начальных классов подготавливается и работает как универсал. Есть немало ученых, убежденных в том, что такого рода универсализм совершенно необходим для эффективного обучения и воспитания младших школьников. Однако все острее ощущается необходимость в попредметной подготовке такого учителя.

Выпускники Новосибирского педагогического института создали в четырех школах Новосибирска своеобразные учительские дуэты: один преподает в двух начальных классах русский язык и чтение, другой — математику и природоведение. Подобные дуэты и даже трио создаются и в других школах, предметная специализация устанавливается учителями по-своему, в зависимости от способностей и интересов. Уже одно это дает значительный выигрыш во времени — каждому надо готовиться не к четырем, а к двум урокам. Пока этот способ разделения и кооперации труда в начальных классах носит экспериментальный характер, но преимущества такого разделения совершенно очевидны¹.

Углубление специализации идет и в средней школе. Разделение труда учителей-предметников осуществляется по двум линиям: внутрипредметной и возрастной. Внутрипредметная (или тематическая) специализация известна в высшей и средней специальной

¹ См.: *Троицкая Т.* Давайте обсудим, или Мечты о новом эксперименте // Народный учитель. 1989. 20 янв. (газета Новосибирского пединститута).

школе, а в средней — это скорее желательное, чем реальное явление. Правда, в отдельных странах такая практика стала получать права гражданства. Например, курс физики школьникам преподают несколько физиков, специализирующихся на тех или иных разделах этого предмета. Не исключено, что подобный подход возможен и в практике преподавания других предметов. Назовем несколько случаев, когда такой подход оправдан: если школа большая, учителей по данному предмету несколько и они сумели договориться, кто какой раздел будет вести; если в данной школе внутрипредметная специализация по тем или иным причинам не получается, можно объединить усилия нескольких школ и тогда учителя будут вести уроки в 2—3 школах; если найти возможность на отдельные темы приглашать специалистов со стороны; ими могут быть, в частности, учителя—мастера высокого класса, находящиеся на пенсии.

Специализация учителей-предметников по возрастной позиции тоже требует соответствующих условий, но их гораздо меньше и они привычнее, так как эта специализация исторически обусловлена, она развивалась вместе со школой, где учителя ведут предметы с ограниченным возрастным контингентом учащихся.

Проведенный нами еще в 1967 г. опрос учителей показал, что большинство из них предпочитают при распределении учебной нагрузки иметь больше параллельных классов, 1—2 подготовки к урокам (а не 5—6) и вообще специализироваться по группам классов. Это чрезвычайно актуальная проблема. В школах чаще всего учитель-предметник ведет группу с IV по X (XI) класс. После очередного выпуска он получает вновь IV класс. Однако за 7—8 лет меняются не только программы и учебники — другим становится и сам учитель. Кроме того, методы работы в IV и X (XI) классах существенно различаются. Следует также учитывать и возрастные особенности учащихся.

Основной аргумент защитников сложившейся в наших школах системы заключается в том, что учитель за годы работы в одном и том же классе в состоянии лучше изучить учащихся и несет якобы ответственность за их знания. Но это не всегда так. Чтобы улучшить качество работы учителя-предметника, необходимо придерживаться специализации, по крайней мере по IV—VIII и IX—X (XI) классам. Тем более если к этому стремятся сами учителя.

Такая специализация уже более 10 лет проводится в новосибирской школе № 10. При ее проведении учитываются личные качества учителей, их склонности, желания, возможности, способности. Одни учителя-предметники работают только в IX—XI классах, другие — только в IV—V, третьи — в VI—VIII и т. д. Такая специализация полностью оправдывает себя. Она не только дает существенную экономию недельного бюджета рабочего времени учителя (он сокращается на 4—9 ч в зависимости от предмета и учебной нагрузки), но и значительно улучшает педагогический

процесс. Учитель в полном объеме дает программный материал, глубже познает особенности определенной возрастной группы учащихся, методически и психологически приспособляется к ней. Увеличиваются возможности отработки наиболее рациональных методов обучения, повышается эффективность каждого урока.

Эффективность специализации определялась нами следующим образом: подсчитывалась средняя величина затрат времени на один урок до специализации, а затем после ее введения. В результате оказалось, что средняя экономия времени на один урок достигла 18 мин (в переводе на недельную нагрузку в 22 урока это составляет 6,5 ч). Достоинство такой специализации в целом заключается в уменьшении до разумного минимума количества подготовок к урокам, а это дает возможность повысить качество преподавания учебных дисциплин и высвободить время учителя. Что же касается лучшего изучения индивидуальных особенностей учащихся, преемственности в обучении, то эти задачи могут быть успешно решены при достаточно хорошо организованном взаимопосещении уроков и наличии обстоятельной характеристики, которая дается учителем каждому ученику при передаче класса. Да и сам учитель в короткое время может выявить пробелы в знаниях учеников, отклонения от норм в их поведении и т. д.

Таким образом, наш анализ показал, что изменения в содержании образования, новые учебники и программы, использование разнообразных методов, учет психолого-педагогических особенностей различных возрастных групп учащихся, перестройка учителя в течение дня на особенности урока в старших и младших классах создают дополнительные искусственные трудности, которые отнюдь не перекрываются тем преимуществом, что учитель давно знает своих учеников.

* Сложнее обстоит дело с разделением труда, когда дело касается производственных функций воспитателя и ученика. В настоящее время процесс разделения учебного и воспитательного труда находится в самой начальной стадии: в сфере воспитательной деятельности школы можно констатировать ряд специальных производственных функций, а о некоторых случаях и соответствующих должностей — классного руководителя, организатора воспитательной работы, старшего пионерского вожатого, воспитателя группы продленного дня.

Для учителя, функционирующего в школе в двух ролях, реализация функций преподавателя и воспитателя сопровождается большими трудностями, нередко приводит к ошибкам, неудачам в педагогическом процессе. На наш взгляд, решить проблему можно путем разделения труда. Оно должно выразиться в выделении педагогов-воспитателей, занятых преимущественно внеклассной и внешкольной работой с учащимися и родителями.

Однако это не означает, что с преподавателей учебных дисциплин снимаются заботы воспитательного характера. Наоборот,

дальнейшее разделение труда в значительной степени усилит воспитательный процесс как на уроке, так и вне его, ибо учитель-предметник будет располагать большим временем для качественной подготовки к ведению уроков, а следовательно, и большими возможностями оказывать в процессе преподавания своего предмета влияние на формирование личности школьника.

Вопрос о педагогах-воспитателях может быть решен либо путем снижения для классного руководителя учебной нормы до 6—12 ч, либо путем установления должности классного руководителя, работающего одновременно в 3—4 классах. Это особенно актуально для школ-комплексов, школ полного и продленного дня.

Проблемы организации и совершенствования работы школ продленного дня и, в частности, разделение труда воспитателей и педагогов в специфических условиях этих школ исследовались нами в течение ряда лет.

Интересный опыт сложился в средней школе № 14 г. Искитима Новосибирской области. Его коллектив исходил из известного положения А. С. Макаренко о том, что главное — привлечь к работе с подростками людей не столько по образованию, сколько по призванию и умениям. Была поставлена задача подобрать и подготовить воспитателей групп продленного дня так, чтобы они могли организовать и проводить с детьми работу по интересам, чтобы сами были людьми увлеченными, владеющими определенными навыками. Однако эта школа переходила на новый режим с уже установившимся педагогическим коллективом, значительная часть которого перестраивалась очень болезненно. Когда же через год успехи в воспитательной работе превзошли ожидания (пионерская дружина была признана правофланговой в городе, учащиеся школы выиграли спартакиаду школьников, организация летнего труда и отдыха учащихся прошла на высоком уровне, значительно повысился уровень воспитанности классных коллективов), психологический барьер в основном был преодолен.

При расстановке кадров в этой школе в порядке эксперимента утвердили 4 освобожденных воспитателя. Один выступает в роли диспетчера нового режима, другой отвечает за работу игровой и спальной комнат, двое организуют послеурочный период деятельности учащихся начальных классов. Учителя-предметники сами проводят самоподготовку по своим предметам, а занятия учащихся по интересам и способностям организуют преподаватели музыкальной и художественной школ, тренеры спортивной школы, родители, шефы (оплату их труда и методическое руководство осуществляют детская юношеская спортивная школа, станция юных туристов, станция юных натуралистов, завком шефствующего предприятия, школа).

Таким образом, учителя имеют, как правило, учебную нагрузку 16—20 ч в неделю. Все учителя-предметники получили один свободный день для самообразования, а учителя начальных классов

дважды в неделю свободны от занятий с 12 ч дня. Ставки воспитателей разумно дробятся на оплату внеклассной работы.

Несколько иначе строилась работа в Хорошинской средней школе Новосибирской области. Здесь разделение труда такое: во второй половине дня самоподготовкой и воспитательной работой занимаются воспитатели. После 18 ч учителя проводят консультации, занятия кружков и секций. В течение недели по графику учителя-предметники дают консультации по математике и литературе — два раза в неделю, по остальным предметам — один раз. Часть ребят с 14 до 18 ч занимаются в музыкальной школе. В это же время работают школьная библиотека и читальный зал. Планы работы классного руководителя и воспитателя согласованы. Эта школа несколько лет работает без второгодников и учащихся, подлежащих учету в детской комнате милиции.

Опыт экспериментальных школ продленного дня показывает, что разумное разделение и сопутствующая кооперация труда способствуют более полному овладению работниками своими функциями при рациональном расходовании рабочего времени. Он также свидетельствует о том, что там, где работа групп продленного дня отдана на откуп воспитателям и в ней не участвуют учителя-предметники, эффективность продленки падает: у детей пропадает интерес к пребыванию в школе во второй половине дня, а родители, полностью полагаясь на школу, ослабляют контроль за успеваемостью своих детей.

Нам представляется, что дальнейшее разделение труда приведет к специализации части педагогов на воспитательной работе и образованию в школе института воспитателей, который будет зафиксирован в штатном расписании. Постепенно труд воспитателя будет признан самостоятельной специальностью.

Функции воспитателя сегодня не могут быть названы самостоятельной специальностью по ряду причин, в том числе и потому, что не существует ни одного учебного заведения, которое давало бы эту специальность; в штатном расписании школ, кроме школ-интернатов, школ с продленным днем, экспериментальных школ-комплексов, эта специальность не предусмотрена. Для целого ряда педагогов вопрос о выделении функций воспитателя и учителя в самостоятельные виды деятельности все еще представляется дискуссионным; педагогическая наука пока своих рекомендаций не предложила.

Чаще всего возражают против подобного выделения, ссылаясь на тезис о неразрывном единстве функций обучения и воспитания. Действительно, обучение содержит элементы воспитания и немислимо без них, воспитание, в свою очередь, невозможно без элементов обучения; они взаимно дополняют друг друга, находясь в единстве. Однако это единство следует понимать диалектически, как единство несводимых одного к другому различных процессов, как тождество противоположностей.

Разрешение этого противоречия происходит чаще всего эмпирическим путем по мере общественного развития, роста содержательных и методических различий между обучением и воспитанием, по мере дифференциации спроса на качество рабочей силы. Еще при патриархальном и рабовладельческом строе различий между функциями обучения и воспитания практически не существовало, они возникли в эпоху машинного производства. Стремление разрешить это противоречие выразилось в том, что за последние полтора столетия во многих школах разных стран появились классные наставники, классные дамы, общешкольные префекты, школьные консультанты, организаторы воспитательной работы, т. е. лица, выполняющие преимущественно воспитательские функции.

Научно-технический и социальный прогресс приводит, с одной стороны, к расщеплению функций обучения и воспитания, с другой—к их воссоединению в конечной цели. Разделение педагогического труда в соответствии с этими функциями служит одним из средств этого воссоединения: педагог, занимающийся в основном воспитательной (внеклассной и внешкольной) работой, будучи разгруженным от уроков, от сотен тетрадей, получает возможность более квалифицированно выполнять свои основные производственные функции. Педагог, ведущий в основном преподавательскую деятельность, будет способствовать и более эффективному воспитанию.

Таким образом, вопрос о разделении труда педагога на две специальности — учителя и воспитателя — давно назрел и требует самого быстрого разрешения. Здесь немаловажно изучить вопросы, связанные с экономическим и правовым статусом воспитателя и учителя.

Должностное разделение труда. В настоящее время в школьной системе можно зафиксировать три основные должности: директор, завуч, учитель. Должность учителя лежит в основании должностной иерархии, ниже должности нет.

Если сравнить номенклатуру должностей в школьной системе со сферой здравоохранения (например, на таком участке, как поликлиника), то нетрудно заметить, что в основании медицинской должностной иерархии находится не врач, а медицинская сестра, т. е. представитель так называемого среднего звена¹. Это среднее звено в системе здравоохранения весьма велико и продолжает увеличиваться. Во всех странах мира еще в довоенные годы произошел «медсестринский» бум: если в 1900 г. в США на одну ме-

¹ Представителей обслуживающего персонала в сфере как просвещения, так и здравоохранения мы не рассматриваем, так как в любой сфере народного хозяйства, науки, культуры их, по-видимому, не следует считать профессионалами: они не имеют специального образования и могут успешно выполнять свои функции делопроизводителя, счетного работника и т. п. в разных производственно-профессиональных сферах.

лицннскую сестру приходились 11 врачей, то в 1940 г. на двух медицинских сестер — один врач

В сфере просвещения практически отсутствует это среднее звено, если не считать, что в ряде школ имеются лаборанты при кабинетах физики, химии или биологии, которые выполняют вспомогательные функции, напоминающие функции медсестры в поликлинике, лаборанта в научном учреждении, секретаря-референта в сфере управления и т. п. Но если в сфере здравоохранения или науки численность представителей среднего звена равна или больше численности основного профессионального состава, то в сфере просвещения на 50—80 учителей приходится один лаборант.

Это положение объясняется прежде всего тем, что научно-технический прогресс не коснулся еще системы народного образования в той мере, чтобы перестроить систему должностного разделения труда. Несомненно, что всеобщая компьютеризация приведет в школу не только лаборантов, но и инженеров, а соединение труда с обучением — еще и рабочих и мастеров. Если уж организация в школах кабинетов физики и химии, кино- и радиофикация потребовали в свое время вспомогательного состава работников, то можно представить, какое влияние окажут на должностную структуру школы вычислительная, печатающая, видеомagnитофонная техника, а также автомобили, станки, инструменты, материалы, необходимые для труда школьников. Необратимость научно-технического прогресса очевидна; рано или поздно вплотную подступив к сфере народного образования, он потребует реального заполнения новых должностей.

Тогда среди десятков вопросов возникает главный: где взять такое большое количество новых работников? Не имея в данный момент исчерпывающего ответа, выскажем, однако, такое предположение: если не все новые должности, то достаточно большая их часть может быть заполнена учащимися, а там, где возможно, — студентами (в особенности педагогических учебных заведений). Нашу убежденность поддерживают идеи и опыт А. С. Макаренко и его последователей. Хозрасчет, самофинансирование, миллионные прибыли, коллективизм, реальное участие в строительстве и улучшении своей и окружающей жизни, соединение производительного труда с обучением, полное самообслуживание, высокая этика и эстетика, мажор — все это сделало коммунарский коллектив самодостаточной социально-педагогической системой.

Мы полагаем, что дальнейшее повышение эффективности школьной системы в известной мере зависит от должностного разделения труда, в том числе от передачи ряда вспомогательных по отношению к непосредственному учебному процессу функций среднему педагогическому звену — лаборантам, мастерам, бригадирам и другим постоянным и временным работникам.

¹ См.; **Городские средние слои современного капиталистического общества. М., 1963. С. 249,**

Сравнение процесса должностного разделения труда в разных сферах производства, науки, культуры, здравоохранения дает основание считать, что и в сфере просвещения в дальнейшем произойдет должностное разделение труда, следствием которого станет значительное по сравнению с существующим повышение эффективности образования.

Квалификационное разделение труда. В профессии учителя необходимо разделение труда не только по специальностям и должностям, но и по уровню квалификации. Система квалификационного разделения труда существует в виде разрядов, классов, званий и степеней. По мере усложнения производственных функций растут и квалификационные требования. Это разделение закрепляется экономически системой дифференцированной оплаты труда.

Например, существуют слесари семи разрядов, шоферы трех классов, врачи трех категорий, в высшей школе — ассистент, старший преподаватель, доцент, профессор и т. д. Но нет в настоящее время учителя, скажем, первого разряда, первой категории. Вместе с тем подобная квалификационная дифференциация учителей объективно существует: есть учителя-мастера и молодые, начинающие учителя, разница в квалификации тех и других очевидна.

В начале 70-х гг. в учительской профессии наметилась квалификационная структура: появились старшие учителя и учителя-методисты. Однако квалифицируется незначительная часть учителей, звания методиста и старшего учителя, как и другие звания, присваиваются единицам. Прибавка к заработной плате за эти звания незначительна и носит символический характер, квалификационная лестница не отражает существенной разницы в квалификации, не поощряет мастерства и стремления к его повышению. Разная квалификация учителей почти никак не отражается на круге функций, возложенных на них.

Необходимость квалификационной дифференциации обусловлена и расчлененностью производственного процесса на функции различной степени сложности. Например, в высшей школе ассистент и профессор выполняют разные функции, входящие в единый учебный процесс, и это формально закреплено в различии прав на выполнение тех или иных работ. Чтение наиболее ответственных курсов, как правило, поручается профессорам или доцентам, практические занятия ведут ассистенты. Надо дифференцировать и функции учителей в зависимости от фактического уровня их знаний и способностей. С этой целью следует использовать результаты аттестации учителей, чтобы звания «Старший учитель», «Учитель-методист» подкреплялись выполнением определенных трудовых функций (например, методическим руководством по предмету, ведением факультативов, руководством воспитательной работой в параллельных классах и т. д.).

Так же как и в высшей школе, в учебном процессе средней школы могут быть выделены функции различной степени слож-

ности, которые должны закрепляться за учителями различной квалификации. Например, чтение в старших классах лекций может быть поручено наиболее талантливым и квалифицированным учителям.

Разделение педагогического труда влечет за собой появление новых форм его кооперации, так как разделение труда уже само по себе есть особый вид кооперации. Представляется, в частности, целесообразным шире использовать такую форму, как лекционные потоки, объединяющие до 100—150 учащихся. Вместе с тем на других занятиях можно работать с группами по 10—15 человек.

Опыт новосибирской школы № 10 и физико-математической школы Новосибирского академгородка подтверждает перспективность подобного подхода. Создание больших учебных потоков освобождает часть учителей от подготовки к урокам и выставления оценок, позволяет индивидуализировать процесс обучения. Кроме того, учителя получают возможность углубленно изучать те разделы курса, до которых требуется особая компетентность.

В физико-математической школе учебный процесс как по содержанию, так и по методам обучения значительно отличается от учебного процесса в обычной школе. Обязательных здесь не более 30 учебных часов в неделю, в которой 5 учебных дней, а 2 дня посвящаются занятиям спортом, физическому труду на свежем воздухе, работе в школьных мастерских, на полях экспериментального хозяйства Сибирского отделения АН СССР, экскурсиям, походам. За основу в школе принят лекционно-практический метод. Урок используется для преподавания в IX—X (XI) классах только таких предметов, как литература, история, английский язык. Опыт работы школы показал, что лекционный метод позволяет сделать преподавание более содержательным и более цельным, повысить его научный уровень.

Лекции по математике, физике, химии и биологии читаются в основном научными работниками академических институтов. Материал лекций закрепляется на практических занятиях, которые ведут штатные преподаватели, отбираемые по конкурсу из школ и даже вузов. Главная задача преподавателей — выработка у ребят умения работать самостоятельно с книгой, четко и последовательно излагать свои мысли в письменной и устной форме, выходить при необходимости за рамки обязательной программы.

Конечно, не в каждом городе, а тем более в сельской местности возможно применение подобной системы обучения. Но такие условия есть в любом областном центре, где имеются НИИ и вузы. Привлечение научных сил к систематической педагогической (лекционной) работе в школах и возможно, и целесообразно.

Перспективность совершенствования организации педагогического труда, разделения функций по квалификации подтверждается экспериментами в США. В работе Ллойда Трампа «Образцы

будущего», выполненной по заказу американской Национальной ассоциации работников средней школы еще в 60-е гг., подробно описана система такой организации обучения, когда преподавательский коллектив разделяется на полностью загруженных профессиональных учителей, ассистентов-инструкторов (они могут быть заняты лишь часть рабочего дня), высококвалифицированных консультантов и т. д. В результате педагогический коллектив уменьшается на 37,5% и на 2 тыс. долларов в год сокращаются затраты на обучение.

Введение квалификационных ступеней и соответствующего разделения функций внутри учительской специальности при соответствующих различиях в оплате труда создает для учителей перспективы продвижения внутри своей профессии и тем самым рождает дополнительные стимулы повышения квалификационного роста, педагогического мастерства. Возможно, учителя, почувствовав отсутствие перспектив квалификационного продвижения, будут искать другую сферу применения своих сил. Заметим, что существующая система оплаты учительского труда (чем больше стаж при одинаковом образовании, тем выше уровень оплаты) не только не стимулирует качество работы, но и способствует закреплению в школах учителей, плохо знающих свой предмет, формально относящихся к своим обязанностям.

Можно ли считать случайным, что из всех учителей, охарактеризованных экспертами в нашем обследовании как слабый учитель и слабый воспитатель, ни один не выразил удовлетворенности своим трудом, но в то же время не пожелал сменить профессию учителя на другую? В этом отношении показательны ответы на вопросы анкеты преподавателя иностранного языка с 26-летним стажем, охарактеризованного как слабый учитель, слабый воспитатель, недобросовестный, малоинициативный. Профессия ему «скорее нравится, чем не нравится», однако своей работой, в общем, он не удовлетворен, но профессию учителя менять не хочет. Не знает, выбрал бы профессию учителя вновь, «так как работал только учителем», т. е. не уверен, будет ли он лучше справляться с другой работой. Стаж, безусловно, следует учитывать при оплате труда, но иногда он не свидетельствует о действительном мастерстве и высокой квалификации.

В заключение отметим, что разделение труда по специальностям, должностям и квалификациям на первый взгляд как бы обедняет содержание производственных функций учителя, превращает его в «частичного» работника. Но диалектика состоит именно в том, что, сужая рамки своей деятельности, человек получает возможность углубить ее содержание. Сосредоточиваясь на изучении более узкого, частичного вопроса, он в конечном счете детальнее познает предмет. «Больше приносит пользы,— писал немецкий педагог А. Дистервег,— рассмотрение одного и того же предмета с десяти различных сторон, чем обучение десяти различным предме-

там с одной стороны, но в полном понимании и искусном применении всего того, что знаешь»

Социальные ожидания сегодня предусматривают, как мы об этом говорили, значительную универсальность деятельности учителя. Однако адекватно отвечать этим ожиданиям сегодня способны лишь отдельные талантливые педагоги. Совершенствование системы разделения труда позволит значительно расширить «социальное пространство» педагогической профессии. Дальнейшая дифференциация по специальностям, должностям и квалификациям значительно увеличит возможности выбора педагогических функций в соответствии с личными склонностями, способностями и квалификацией каждого. Это обеспечит более рациональное использование миллионной армии работников просвещения и более высокую степень соответствия деятельности учителя требованиям, предъявляемым к нему обществом.

Глава III. ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

1. МОТИВЫ ВЫБОРА УЧИТЕЛЬСКОЙ ПРОФЕССИИ

Личные интересы, склонности, способности, отношение к своей профессиональной деятельности — все это имеет, как известно, большое социальное и экономическое значение, поскольку влияет на формирование и структуру кадров, на процессы профессиональной адаптации и компетентности специалистов, на эффективность труда. Совершенствование отбора претендентов и повышение качества подготовки педагогов в учебных заведениях в значительной степени определяют уровень профессиональных знаний, умений и навыков, а следовательно, и эффективность работы, способность к постоянному профессиональному росту.

На прямую связь между адекватным выбором педагогической профессии и качеством работы учителя неоднократно указывали социологи. Неудовлетворенность профессией сказывается на результатах труда любого работника, но особенно она чревата последствиями в деятельности учителя, где «педагогический брак» оборачивается изъянами в знаниях и воспитании детей. Каждый ли может стать педагогом, или педагогом нужно родиться? По этому поводу высказываются самые разноречивые суждения. Утверждение, что педагогом нужно родиться, связано с представлением о биологической предрасположенности к учительскому труду, т. е. нужно признать, что существует некая совокупность психофизи-

¹ *Дистервег А. Избр. пед. соч. М., 1956. С. 161.*

ческих характеристик, оптимальная для данного вида профессиональной деятельности. Однако конкретное содержание такой совокупности определено пока недостаточно.

Педагогами не только рождаются, педагогами становятся. Формирование профессиональной направленности, ориентированное на развитие качеств, необходимых для работы в школе, позволяет каждому, кто любит детей и серьезно стремится посвятить себя делу их обучения и воспитания, овладеть навыками учительского труда. И все же педагогический труд более, чем какой-либо другой вид профессиональной деятельности, требует призвания. Учитель передает ученикам не только знания, но и свое отношение к миру, создает вокруг себя определенную эмоциональную атмосферу, существенно влияющую на ход учебно-воспитательного процесса. Поэтому в педагогическом мастерстве роль личностных свойств человека настолько велика, что они становятся его профессиональными качествами. Интеллект и культура учителя, его справедливость и человечность, доброта и душевность помогают в работе. Ведь учитель, какой бы предмет он ни вел, должен быть высоким образцом, примером для подражания. Для того чтобы соответствовать высоким требованиям своей профессиональной деятельности, учитель должен соединять в себе любовь к предмету преподавания с любовью к детям; ясное осознание педагогической цели с гражданской позицией; высокую профессиональную культуру с широкой образованностью, разносторонностью знаний, способностей и интересов; педагогическую выдержку и такт с твердым характером и повышенной душевной чуткостью; влюбленность в свое дело с преданностью ему. Нельзя, чтобы дело обучения и воспитания подрастающих поколений находилось в руках лиц, не способных или не желающих с полной отдачей заниматься учительской работой. Поэтому так важно помогать тем, кто со школьной скамьи выбирает учительскую профессию. Между тем материалы анкетных опросов говорят о том, что выбор учительской профессии зачастую носит случайный характер.

Такое положение не обеспечивает качественного отбора тех, кто наиболее пригоден к учительской профессии. Еще в 1926 г. А. В. Луначарский, выступая с докладом на сессии ВЦИКа, отмечал: «Выходит так, что те, которые не попадают в более желательные для них учебные заведения, говорят: «Ну хоть в педагогический техникум». Это уже само по себе нехорошо, так как из этих-то неудачников и должны ведь вырабатываться те люди, о которых Ленин говорил, что они имеют один из почтеннейших титулов — народного учителя»¹

¹Народное просвещение. 1926. № 11. С. 19—20.

На изучение мотивов выбора учительской профессии большое внимание обращалось в исследованиях проблем педагогического труда, выполненных в 20-е гг. В 1924/25 и 1927/28 учебных годах М. Ф. Беляевым дважды был проведен анкетный опрос среди студентов, обучавшихся на педагогическом факультете Иркутского университета. Исследователь хотел выяснить, идет ли на педфак молодежь по влечению, имеет ли она твердое намерение избрать профессию педагога, нет ли здесь случайностей, внешних обстоятельств, принудительно толкающих к этой профессии. С аналогичными задачами нами в 1968/69 и 1988/89 учебных годах обследовались студенты Новосибирского пединститута с помощью специально разработанной анонимной анкеты, которая включала следующие вопросы: 1) Кем вы работали до поступления в институт? 2) Ваш пол? 3) Сколько вам лет? 4) Какую профессию или род деятельности вы избрали бы для себя, если бы вам была предоставлена полная свобода и возможность выбора? 5) Намерены ли вы по окончании пединститута всецело посвятить себя педагогической деятельности? Такая структура анкеты позволила сопоставить полученные данные с анкетным материалом, опубликованным М. Ф. Беляевым.

Возрастной состав и распределение по полу студентов, опрошенных в 20-е, 60-е и 80-е гг., характеризуют данные, приведенные в табл. 5.

Обратимся к ответам студентов I курса Иркутского университета по поводу их отношения к профессии учителя. Оно выявлялось следующим образом. Опрашиваемым предлагалось назвать профессию, которую они предпочли бы при полной свободе выбора. Как показал опрос, профессия учителя пользовалась весьма низкой популярностью у обучавшихся педагогическим специальностям в 1927/28 учебном году. Всего 39,2% опрошенных пожелали быть педагогами. Среди мужчин эту профессию избрали 16,2%. Кроме

Таблица 5

Место и год обследования	Мужчины				Женщины			
	до 20 лет	21—25 лет	старше 26 лет	всего	до 20 лет	21-25 лет	старше 26 лет	всего
Педфак Иркутско-								
го университета:	24							
1924/25		16	3	43	41	17	1	59
1927/28	36	18	13	67	52	17	3	72
Новосибирски й								
пединститут:								
1968/69	7	9	3	19	77	9		86
1988/89	1	2	1	4	85	29		114

того, анализ их ответов выявил, что не все, избравшие ее, имели склонность к воспитательной работе, т. е. собственно учителями хотели быть лишь 28,4% всех опрошенных, а среди мужчин — 11,6%.

Относительно высокая доля мужчин среди поступивших в 1924 г. на педагогический факультет Иркутского университета не должна вводить в заблуждение. Это было следствием чрезвычайно ограниченных (особенно в Сибири) в 20-е гг. возможностей выбора вузовских специальностей для молодежи, оканчивающей среднюю школу.

В те же годы был принят ряд чрезвычайных мер, направленных на повышение престижа и материального положения учительства. Выступая на III сессии ВЦИКа (1926), А. В. Луначарский говорил: «Мы имеем сейчас отрядный рост зарплаты учителям: в 1922 г. — 7 рублей, в 1923 г. — 17 рублей, в 1924 г. — 28 рублей, теперь 32 рубля. Данные статистики показывают, что зарплата учителям в среднем колеблется около 37 рублей в смысле средней учительской ставки»¹.

Все это сказалось на настроении и личных планах на будущее учащейся молодежи. Проведенный М. Ф. Беляевым в 1927/28 учебном году опрос студентов по поводу привлекательности для них различных профессий отразил эту картину. Число избравших профессию педагога возросло до 47,4%. Причем, в отличие от опроса 1924/25 учебного года, в новой выборке этот показатель повысился исключительно за счет увеличения в 2,5 раза доли мужчин, пожелавших стать педагогами.

Рассмотрим далее распределение ответов студентов Новосибирского пединститута на вопрос: «Какую профессию или род деятельности вы избрали бы для себя, если бы вам была предоставлена полная свобода и возможность выбора?» Отметим прежде всего значительно возросшую долю студентов — мужчин и женщин — с устойчивой педагогической направленностью. По-видимому, это следствие дальнейшего повышения социального статуса учителя и расширения возможностей выбора профессии. Очень многие студенты свой выбор сделали сознательно: «О другой профессии, кроме профессии учителя, не думала и не думаю»; «Все равно я выбрала бы профессию учителя, и обязательно физика (мечтала с детства)», — это ответы студенток, которые пришли в пединститут со школьной скамьи.

Готовность всецело посвятить себя педагогической работе отражалась и в ответах студентов, которые до поступления в институт уже имели некоторый трудовой опыт. «Нисколько не раскаиваюсь в выборе», — написала студентка 22 лет, работавшая до поступления в институт в течение года старшей пионервожатой в го-

¹ III сессия Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета XII созыва: Стенографический отчет. М., 1926. С. 24.

роде кой школе, а потом преподавала математику в сельской школе. Другая девушка до поступления в институт работала медсестрой, но медицина ее не увлекла. «С 1 класса,— пишет она,— мечтала быть учительницей и сейчас не представляю себя никем, кроме учителя математики».

Однако значительная часть (32,4%) студентов в той или иной мере склонны считать выбор педагогического учебного заведения своей жизненной неудачей.

Вообще принято считать, что приверженность к профессии школьного педагога проявляют те студенты, которые до поступления в институт уже успели поработать учителями. Однако наш опрос показал, что среди этой категории молодых людей доля склонных к выбору какой-либо другой профессии почти такая же — 32%.

При выборе педагогического вуза наличие соответствующих его профилю способностей и склонностей часто игнорируется. Нередко студент обнаруживает свою профессиональную непригодности лишь попав на педагогическую практику в школу, а это случалось до недавнего времени на предпоследнем курсе. Но затрачено время, силы и учеба продолжалась. Естественно, что непродуманный выбор имеет как социальные, так и экономические негативные последствия: неудовлетворенность специальностью, разочарования, трудности адаптации к педагогической или другой деятельности, недостаточную продуктивность труда и т. д.

Для выявления профессиональной направленности студентов как важного аспекта их готовности работать по педагогической специальности мы и включили в анкету следующий вопрос: «Намерены ли вы по окончании института всецело посвятить себя педагогической деятельности?» В результате было выявлено, что увеличивается доля студентов, практически ориентирующихся на педагогическую деятельность. Однако среди них были студенты, давшие ответы типа: «намерен с оговорками». Их можно разделить на два вида, принципиально отличающихся один от другого. Одна студентка, например, пишет: «Да, я хочу посвятить себя педагогической деятельности, но сомневаюсь в своих силах». Такая оговорка вполне естественна для вчерашних школьников, еще не успевших попробовать свои возможности на педагогическом поприще. Поэтому мы считаем подобные ответы выражением твердого намерения стать учителем. Тем более что они, как правило, сопровождаются указанием на предпочтительность профессии учителя и при идеальных обстоятельствах.

Существенно отличаются, на наш взгляд, ответы с оговорками второго вида: «Да, если после окончания института мне понравится работа в школе»; «Да, мне больше ничего не остается делать». Подобные ответы мы классифицировали как выражение намерения стать учителем, но с оговоркой. Кстати, они обычно сочетаются с высказываниями о том, что при полной свободе и возможности выбора опрашиваемый отдал бы предпочтение какой-

нибудь другой (не учительской) профессии. Такого рода намерения посвятить себя деятельности педагога весьма неустойчивы и в будущем могут смениться нежеланием работать в школе.

Характерно, что устойчиво (без оговорок) ориентированы на трудовую деятельность в качестве педагога 47,2% студентов, назвавших предпочтительной для себя не учительскую профессию, и все избирающие эту профессию в идеале. Студенты, которые не намерены после обучения работать по педагогической специальности или намерены, но с оговоркой, как правило, не отдают ей предпочтения при полной свободе выбора. Поэтому вопрос о профессиональных намерениях в идеале можно рассматривать как весьма чувствительный тест для выявления ориентированности опрашиваемых на трудовую деятельность в качестве учителя.

Анализ полученных ответов показывает также, что идеальный выбор и практическая ориентация студентов на профессию учителя сильнее связаны с полом опрашиваемого, чем с наличием у него опыта педагогической работы. Так, все студентки, ранее работавшие в школе, выразили твердое намерение (без оговорок) посвятить себя педагогической деятельности, хотя отдавшие предпочтение не учительской профессии составили среди них 22%. В то же время среди мужчин — бывших педагогов 50% избирают в качестве идеальной другую (не учительскую) профессию, а практически ориентируются на педагогическую деятельность 70%.

Конечно, высказывания студентов о готовности или нежелании работать педагогами по окончании института еще не означают, что все они поступят именно так в действительности. Подобные высказывания можно считать показателем практической ориентации только условно, ибо они выражают лишь вербальное поведение индивидов.

Некоторым студентам педагогическая профессия нравится, но они не уверены, смогут ли успешно освоить ее, а поэтому отвечают: «Да, но не знаю, смогу ли»; «Да, если получится»; «Если получится хороший педагог — да. Если не выйдет — уйду».

В ответах высказывались и намерения работать педагогом в ПТУ или техникуме. Отдельные студенты, давая положительный ответ, добавляли: «А куда деваться?» И наконец, некоторые студенты написали, что сделанный ими выбор профессии они бы не изменили (если бы ее пришлось вновь выбирать), но к перспективе стать учителем относятся отрицательно. Очевидно, для них пединститут — лишь способ получения диплома, который может дать доступ к работе вне школы. В целом следует отметить, что ответы студентов не обнаруживают их устойчивой ориентированности на трудовую деятельность в качестве учителей. Это не может не настораживать, так как потребность в учительских кадрах будет увеличиваться, а вместе с тем возрастать и значение качества педагогического труда.

В связи с повышением стипендий студентам педагогических вузов, по-видимому, возрастет приток молодежи в эти учебные заведения. Поэтому сейчас очень важно совершенствовать методы

отбора, а также профориентацию на учительскую профессию, что бы дипломы педагогов получали люди, вполне готовые к нелегкой, но благодарной работе с детьми.

Авалю анкетного материала, полученного в 1989 г., подтверждает наши наблюдения, что наметилась тревожная тенденция усиления негативного отношения студентов педагогического вуза к своей будущей профессии. Поэтому интерес к работе учителя и соответствующие этой профессии способности надо формировать у молодежи уже в школьные годы и учитывать как важнейший компонент при отборе поступающих в педагогические учебные заведения. Вместе с тем необходимо разработать систему мер по профессиональной ориентации студентов в процессе их обучения в вузах.

2. СТАЖ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО

Зрелость, работоспособность, творческий потенциал любой профессиональной группы определяются ее качественным пополнением. Как подготовлены к труду молодые педагоги? Удовлетворены ли избранным поприщем? Стремятся ли овладеть профессиональным мастерством, быть новаторами?

Профессиональный облик педагога, его профессиональная компетентность формируются прежде всего в системе педагогического образования. В настоящее время подготовку педагогических кадров в стране осуществляют 511 педучилищ, 199 педагогических институтов и около 70 университетов.

Вклад системы высшего педагогического образования в повышение профессионального уровня педагогических кадров чрезвычайно весом. Если в 1950 г. лишь 14% учителей имели высшее образование, то к концу 80-х гг. — уже свыше 74%. Особенно заметен прогресс в повышении профессионального уровня педагогов страны при сравнении роста числа учителей с высшим образованием в городской и сельской местности. Так, за 40 лет (с 1950 по 1990 г.) насыщенность педагогических кадров специалистами с дипломами вузов увеличилась в городе примерно в 5 раз, в селе — более чем в 9 раз. В 50-е гг. деревня отставала от города по количеству учителей с высшим образованием примерно на 15 лет, к концу 80-х гг. деревня достигла уровня, который существовал в городе в 1985 г., сократив отставание до 5 лет. Со временем это отставание, будем надеяться, исчезнет совсем, но сейчас оно еще ощутимо.

Высокие темпы пополнения учительской профессиональной группы специалистами с высшим образованием обеспечивались главным образом за счет ежегодного прихода новичков — выпуск-

ников педагогических вузов и университетов. Педагогические вузы страны на протяжении последних 20 лет выпускают примерно

по 150 тыс. молодых специалистов в год, а если учесть, что определенная часть выпускников университетов также ориентированы на учительскую работу, то размеры высокообразованной педагогической смены достигают почти 200 тыс. человек ежегодно. Однако в комплектовании дневных отделений педагогических вузов и училищ имеются определенные трудности: сюда идут школьники не с самыми высокими оценками в аттестатах, а среди желающих поступить многие мечтают о высшем, но не обязательно педагогическом образовании. По сведениям приемных комиссий, результатам обследования кафедры педагогики МГПИ им. В. И. Ленина и анкетного опроса первокурсников, проведенного в 80-х гг., 25—30% студентов института избрали специальность учителя случайно, мотивируя свое поступление в педагогический вуз стремлением получить любое высшее образование. Поэтому приемные комиссии стремятся осуществлять не набор, а отбор. В последнее время многие педагогические институты стали отдавать предпочтение молодежи, имеющей направления-рекомендации школ и районных отделов народного образования. А в Полтавском педагогическом институте им. В. Г. Короленко организован экспертный отбор абитуриентов.

И все же нельзя преувеличивать значение отбора. Конечно, хорошо бы найти способных, имеющих устойчивую ориентацию на педагогический труд молодых людей. Но отбор не решит проблемы. Ссылки на недостаточность природных задатков могут привести к ложной концепции поиска талантов вместо их целенаправленного формирования. Этот подход следует признать научно несостоятельным. Необходимо, во-первых, создать действенную профессиональную ориентацию в школе, без чего вузовская подготовка обернется формальным обретением специальности; во-вторых, резко повысить роль педагогической практики; в-третьих, существенно улучшить, перестроить преподавание главной науки учителя— педагогики.

До сих пор в курсах педагогики излагаются устаревшие взгляды, учебники и лекции насыщены классификациями и концепциями, рассуждениями о типах и видах методов обучения и воспитания, принципах и формах организации учебно-воспитательного процесса. Новые идеи, отечественная и зарубежная педагогическая практика, современные достижения педагогической науки, новаторский педагогический опыт недостаточно осваиваются студентами. В результате выпускники пединститутов и педучилищ оказываются слабо подготовленными к практической работе, не умеют пользоваться новыми методами обучения и воспитания, теряются при встрече с первыми трудностями, плохо владеют профессиональным мастерством и как следствие утрачивают любовь к своему делу.

Поиск талантов должен проходить наряду с их целенаправленным формированием. Развитие педагогических способностей,

мастерства, тем более талантов — процесс длительный. Он начинается в школе, активно протекает в педагогическом учебном заведении и продолжается на этапе самостоятельного труда педагога. На каждом из этапов свои проблемы, свои цели, ведущие формы и методы.

Учительская молодежь ежегодно пополняется выпускниками не только высших, но и средних педагогических учебных заведений. При всей важности подготовки педагогов со средним специальным образованием особое внимание в современных условиях уделяется тому, чтобы не только учителя-предметники, но и учителя начальных классов, а также пения, музыки, рисования, физкультуры, труда, традиционно готовившиеся в педагогических училищах, получали высшее образование.

Поскольку государственная статистика не располагает данными об уровне образования различных по стажу групп учителей, программа нашего обследования предусматривала анализ распределения учителей с высшим образованием в зависимости от стажа. Сравнение групп начинающих педагогов (со стажем до 5 лет) с группами ветеранов (со стажем свыше 25 лет) показывает, что во всех обследованных нами регионах как в городской, так и в особенности сельской местности доля высокообразованных специалистов в самых молодых группах в полтора-два раза выше, чем в самых старших.

Если же подниматься по лесенке стажа постепенно, то увидим, что наибольшее число специалистов с вузовскими дипломами в группе учителей со стажем от 6 до 15 лет. Во всех обследованных краях, республиках и областях именно эта группа занимает первое место по числу лиц с высшим образованием.

Последнее место по жатому показателю, как мы уже сказали, занимает группа со стажем свыше 25 лет. И это понятно. Сегодняшние ветераны начинали свою учительскую деятельность в послевоенные годы, когда учителей с высшим образованием в городах не набиралось и 30%, а в селах их было около 8%. Одни из этого поколения сменили профессию, другие, работая и учась заочно, повысили уровень своего образования, и потому сегодня среди учителей, проработавших более 25 лет, доля имеющих высшее образование в несколько раз больше, чем была в их молодые годы.

Высокий уровень образования является неременной составной частью профессионального мастерства. Но, как известно, чтобы стать мастером своего дела, одного образования недостаточно. Необходим опыт. Мы располагаем данными о том, в какой мере продолжительность трудовой практики (стаж) определяет профессиональное мастерство.

Таблица 6

Педагогический стаж (в годах)	Уровни мастерства (в %)			
	высокий	низкий	высокий	низкий
<i>Новосибирская область:</i>	Го	род	Село	
до 5	13	21	21	13
! 6—15	56	2	44	4
16-25	57	3	67	2
свыше 25	64	6	68	1
<i>Красноярский край:</i>				
до 5	22	27	26	13
6-15	52	5	55	5
16-25	61	5	69	3
свыше 25	69	4	68	2

Оценки профессионального мастерства были получены экспертным путем во время обследования школ. После получения от учителей заполненных анкет мы просили экспертов оценить уровень профессионального мастерства учителей данной школы по следующим параметрам: охарактеризовать каждого как учителя и воспитателя (очень сильный, сильный, средний, слабый, очень слабый) и дать оценку его инициативности и добросовестности (высокая, средняя, низкая). Экспертами обычно были директор, завуч и один из наиболее авторитетных учителей. С каждым экспертом мы работали в отдельной комнате, ни один из них не знал оценок, поставленных другими, тем более не знали об этом сами учителя.

Рассмотрим оценки профессионального мастерства, данные экспертами (табл. 6). К группе с высоким уровнем мастерства отнесены педагоги, получившие оценки «сильный» и «очень сильный», с низким уровнем — педагоги, оцененные как слабые и очень слабые.

Распределение экспертных оценок показывает: чем больше стаж, тем выше уровень профессионального мастерства учительских кадров. Как будто бы это естественно, причин для беспокойства нет: если на первых порах, став учителем, мало что умеешь, пройдет время — научишься. Но в действительности все гораздо сложнее. Зависимость между профессиональным мастерством и стажем не простая — одно не приводит автоматически к другому. Прирост мастерства за счет стажа происходит лишь первые 5—7 лет, а затем, если учитель не повышает свою квалификацию, не учится, не работает над собой, стаж уже не играет никакой роли.

Как показывают исследования Н. В. Кузьминой, первые годы работы сопровождаются наиболее интенсивным формированием педагогических способностей. Через 4—5 лет учитель почти достигает

потолка своего профессионального развития, и в последующие годы кривая роста теряет крутизну¹.

Здесь стоит задуматься над вопросами: почему первые 5 лет дают такой бурный темп прироста педагогических умений, способностей, мастерства и почему в дальнейшем эти темпы резко падают?

Выступая на Всесоюзном съезде работников народного образования, учитель 14-й средней школы г. Белорецка Башкирской АССР Р. Г. Хазанкин говорил, что нужно решительно изменить программу *подготовки* учителя в педагогическом институте, чтобы она стала ближе к реальной школе и конкретному обучению и воспитанию школьников. «Представьте себе, — говорил он, — что мы учим человека на сапожника, но ни кожи, ни иголки с нитками мы ему не даем, а вместо этого читаем курс лекций по истории развития кожевенного дела у древних римлян. Получим мы при этом хорошего сапожника?» Действительно, к работе со студентами необходимо как можно быстрее привлечь опытных учителей, имеющих реальные результаты в развитии творческих способностей школьников. Иначе мы будем продолжать выпускать студентов, уставших от переизбытка теории и испытывающих страх и неуверенность при встрече с практикой. По интенсивности развития педагогических способностей и овладению мастерством Н. В. Кузьмина выделяет три типа учителей.

К первому относятся учителя, которые с первого года самостоятельной работы уверенно и быстро идут к овладению педагогическим мастерством. Учителей этого типа характеризует ярко выраженная педагогическая направленность — желание быть не просто учителем, а учителем-мастером. Для этого типа характерны нравственная и психологическая подготовленность к педагогическому труду, высокое чувство ответственности за его результаты.

Ко второму типу относятся учителя, которые овладевают мастерством медленно, что связано с недостаточно развитой требовательностью к себе, слабой теоретической и методической подготовленностью. Тормозом в овладении педагогическим мастерством могут являться некритическое отношение к собственному опыту, конфликтные взаимоотношения с коллективом.

Третий тип характеризуется неумением развивать свои способности. У учителей этого типа почти не было опыта работы с детьми до начала самостоятельной деятельности, они плохие организаторы и не подготовлены к работе в теоретическом отношении, у них отсутствует интерес к делу, бедный словарный запас, эмоционально невыразительная речь, чрезвычайная скованность в поведении².

¹ См.: *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя. Л., 1987.

² См.: *Кузьмина Н. В.* Формирование педагогических способностей. Л., 1961 С. 72—88.

Таким образом, очень важно понять, что главный возраст, когда учитель интенсивно формируется как мастер,— это молодые годы. Чем внимательнее будут к молодым педагогам старшие, чем

яснее осознает молодежь, что нельзя откладывать свой профессиональный рост на потом, а получив диплом, сразу же начинать сознательно учиться снова, тем больше уверенности, что мастерством овладеют большинство учителей. Об этом весьма образно сказала Н. В. Кузьмина: «Учитель напоминает человека, идущего против течения: стоит ему остановиться, и течение снесет его далеко назад. Остановка в совершенствовании педагогического мастерства приводит к его утрате»¹.

3. ПУТЬ К МАСТЕРСТВУ

Как мы видели, учителя с высоким уровнем профессионального мастерства — это чаще всего люди со стажем. Процент мастеров своего дела среди педагогов со стажем свыше 15 лет составляет от 57 до 69. Эти данные говорят о том, какую большую работу надо провести, чтобы большинство молодых специалистов стали хорошими учителями. Вместе с тем высокий процент мастеров среди учителей старшего возраста означает, что молодежи есть у кого поучиться.

Экспедиции по обследованию городских и сельских школ, знакомство с работой сотен учителей убедили нас в том, что практически в каждом педагогическом коллективе есть хотя бы один отличный, а то и блестящий педагог, 2—3 (а если коллектив большой, то и 6—8) очень хороших учителей. В переводе на язык статистики это выглядит так: 14—17% учителей в ходе обследования получили экспертную оценку «очень сильный» и 30—35% — «сильный».

Почему же школа переживает столь трудные времена, нуждается в перестройке, несмотря на наличие большой доли мастеров? На наш взгляд, все упирается в систему общественных (воспитательных) отношений. Ее перестройка — это коренной вопрос. Демократизация, сотрудничество, содружество — вот та основа, на которую следует опереться.

Наше обследование показало, что основная часть молодых педагогов получают методическую помощь не в системе повышения квалификации, не в районных и городских организациях, а прежде всего в школе, где они работают. А потому так важно, чтобы в период первоначального профессионального становления молодой специалист сумел воспользоваться всем, чем богат педагогический арсенал его школы, чтобы делал он это с желанием, стремился к овладению высотами профессии.

¹ См.: Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. С. 89.

Опрос учителей 5 регионов страны помог получить информацию о том, кто оказывает им методическую помощь (табл. 7).

Ответы учителей, естественно, отразили лишь те действия директоров, завучей и товарищей по работе, которые учителя воспринимал как помощь. Какие выводы можно сделать из приведенных данных? Во-первых, в обследованных регионах, как в городе, так и селе, главными помощниками учителей в труде, советчиками и друзьями, в особенности для молодых учителей, являются не руководители школы, а товарищи по работе. Во-вторых, большую методическую работу ведут в школе завучи. Бывать на уроках, анализировать приемы и методы работы оценивать деятельность учителей — не всегда и далеко не везде эта работа осуществляется достаточно эффективно: много авторитаризма, мелочных придирок, недоверия. В-третьих, материалы обследования говорят о том, что роль директоров школ в повседневном руководстве работой учителей в том числе и молодых, к сожалению, невелика. Это во многом объясняется занятостью административно-хозяйственными работами, однако объяснение еще не есть оправдание, приоритеты остаются приоритетами. Особенно такие, как забота о молодых кадрах.

Категории учителей по регионам	Директор		Завуч		Учителя	
	Город	Село (%)	Город (%)	Село (%)	Город (%)	Село (%)
<i>Новосибирская область</i>						
Все учителя Молодые*	22 24	31 35	40 41	35 32	48 75	45 49
<i>Красноярский край</i>						
Все учителя Молодые	24 24	29 33	38 39	29 32	52 58	42 43
<i>Бурятская АССР</i>						
Все учителя Молодые	16 10	21 11	44 50	32 21	49 60	51 50
<i>Свердловская область</i>						
Все учителя Молодые	23 27	23 19	44 46	46 46	55 57	47 59
<i>Тамбовская область</i>						
Все учителя Молодые	31 23	17 67	56 30	30 67	64 69	51 83

Таблица 7

* Имеются в виду учителя со стажем до 5 лет.

Социологические обследования показали также, что есть немало педагогов, не получающих вообще никакой методической помощи ни в своих коллективах, ни за их пределами. Таких молодых

учителей в городских школах выявлено примерно 10%, в сельских — около 20%. Среди них в первую очередь учителя, работающие в малокомплектных школах, где педагогический коллектив или очень мал, или практически отсутствует. Эти молодые специалисты могут рассчитывать только на себя.

Но и в крупных городах «педагогическое одиночество» не является редкостью. «Сейчас учителя разобщены, годами не слышат профессионального обсуждения своей работы. Тоскуют по общению с коллегами и жадно хотят учиться работать на современном уровне», — говорил ленинградский учитель математики А. А. Оку-нев, выступая на Всесоюзном съезде работников народного образования. Он рассказал, что обратил внимание на важное для методического роста и творчества явление, когда стихийно спланивается группа преподавателей — то около одного, то около другого учителя, известного в своем крае. И внес предложение: надо создавать во всех регионах страны творческие мастерские, возглавляемые учеными, методистами, учителями.

Поиски эффективных форм педагогического творчества давно занимают умы и педагогов и ученых. Интересные данные, не устаревшие и сегодня, получил А. Ф. Иванов еще в конце 60-х гг. В частности, он исследовал, какие формы методической работы учителя наиболее эффективны и каким из них отдают предпочтение директора и завучи школ. Открытые уроки руководителей школы предпочитают 93% учителей и 27% директоров и завучей; школы педагогического мастерства — соответственно 90 и 30; индивидуальные консультации директора и завучей — 89 и 63; разбор дидактических задач и ситуаций из школьной жизни — 63 и 79; анализ педагогической литературы — 61 и 85%.

Приведенные здесь цифры отражают несоответствие учительских предпочтений тому, что делают на практике директора и завучи. **А** делают они, как известно, чаще всего то, что рекомендовано им сверху. Конечно, предпочтения и желания не единственный критерий выбора форм методической работы. Однако демократический подход к этому выбору является условием эффективности форм методической работы. Нельзя не принять во внимание желания учителей сократить словесно-книжные формы — разборы и разговоры, вырванные из естественного хода педагогического процесса. Следует согласиться с ними: открытые уроки, которые должны давать руководители и лучшие учителя школы, безусловно, одна из важнейших форм методической работы. То же следует сказать и о школе педагогического мастерства, об индивидуальной работе, о консультациях.

Непосредственный контакт с молодежью, передача мастерства, нравственных ценностей — это не просто обмен опытом, профес-

сиональная школа. Это школа принципов, стиля, творческого духа; Школа жизни. Это школа Сухомлинского, Шаталова, Ильина, Амо и ашвили, Щетинина и других. А. С. Макаренко говорил: «Со мной работали десятки молодых педагогов. Я убедился, что как бы человек успешно ни кончил педагогический вуз, как бы он ни был талантлив, а если не будет учиться на опыте, никогда не будет хорошим педагогом. Я сам учился у более старых педагогов, и у меня многие учились»¹.

Как важно молодому специалисту попасть в коллектив, который готов обогатить его своим опытом, помочь войти в профессию. Известно, что освоение новой деятельности сопровождается высоким эмоциональным напряжением. Как показывают исследования, 44% учителей, испытывающих неудовлетворенность первыми днями работы в школе, спустя один-два года говорят о том, что они хотели бы оставить педагогическую работу. Среди тех, кто был удовлетворен началом своей деятельности, таковых в 3 раза меньше (14%)².

Директор днепропетровской школы № 19 В. Блажкунов рассказывал, как группа родителей учащихся одного из старших классов в категорической форме потребовала заменить учительницу на том лишь основании, что та молода и у них нет уверенности, что начинающий специалист обеспечит надлежащее преподавание предмета. Администрация школы сумела убедить родителей в необоснованности их требования, и те, к их чести, опомнились, принесли свои извинения молодой учительнице. Но чего стоило ей (учащиеся были осведомлены о демарше родителей) от урока к уроку с достоинством утверждать себя в звании учителя, делом доказывать свою профессиональную состоятельность.

К сожалению, своим горьким опытом могут поделиться и многие другие молодые педагоги. Галина Анатольевна Агеева (Кемеровская область, село Поломошное) говорила нам: «Как обидно, когда молодым, увлеченным своей профессией людям приходится слышать, что для «выводов» и «собственного мнения» они еще не созрели, что нужно поработать «с мое». Но даже если молодому специалисту повезло — в начале трудового пути он избежал предубежденности, его не попрекнули молодостью и неопытностью, утвердить себя в звании учителя непросто.

О том, как встречают новичка в коллективе, рассказала Светлана Алексеевна М. (стаж 5 лет): «Встречают молодого учителя хорошо, администрация школы обращает внимание на качество уроков, на правильность заполнения классного журнала, на использование наглядных пособий. Но это только первое время, а через год внимание к молодому учителю ослабевает. Последние

¹ Макаренко А. С. Соч.: В 7 т. Т. IV. М., 1957. С. 438,

² См./ Ходиков А. И. Формирование стиля воспитательной деятельности: Профессиональная деятельность молодого учителя. М., 1982. С. 86.

два года мои уроки администрация не посещала. Кто же нам, начинающим учителям, подскажет, где правильно, где неправильно? Кто научит? Потому и недооценивают нас, что не знают, как мы работаем. А мы очень стараемся, но никто этого не видит. Нас не хвалят, не ругают. Нет, все же чаще ругают — за неверно заполненную документацию, за качество успеваемости (50% учащихся без троек — разве мало?)».

Любовь Андреевна Романова после окончания педучилища 3 года работала в малокомплектной сельской школе. Она рассказывает: «Первые уроки мы вели вдвоем с опытной учительницей, а четвертый урок я вела одна со всеми тремя классами. Мне доставляло огромное удовольствие оставаться одной с детьми. Очень было приятно чувствовать, что я учитель. Когда в нашей маленькой школе детей стало еще меньше, я переехала в город и сразу попала в трудные условия. Мне дали I класс, и хотя я верила в свои силы, в помощи нуждалась (работа в селе и в городе отличается). Вместо этого на меня посыпались шишки: этого не умеешь, того не знаешь... Никто не помог, не поддержал, не похвалил, как будто бы в моей работе ничего хорошего не было. Сейчас я удивляюсь, как мне хватило мужества доработать учебный год. Не надо нас захваливать, но и отбивать желание работать одними порицаниями вредно. Сейчас отношения с администрацией уладились, но мы, молодые педагоги, стараемся держаться обособленно. В нашей школе хорошее не замечают, а о плохом будет известно всем». Вот что думал А. С. Макаренко о становлении педагогического мастерства: «Я не обладаю педагогическим талантом и пришел в педагогику случайно, без всякого на то призвания. Отец мой маляр. Он сказал: будешь учителем. Рассуждать не приходилось. Я стал учителем. И очень долгое время чувствовал, что у меня плохо идет, неважный я был учитель. И воспитатель был неважный. Но я научился. Я сделался мастером своего дела. А мастером может сделаться каждый, если ему помогут и если он сам будет работать. И хорошим мастером можно сделаться только в хорошем педагогическом коллективе».

4. РАБОТАТЬ НАД СОБОЙ

«Как никто не может дать другому того, что не имеет сам, так и не может развивать, воспитывать и образовывать других тот, кто сам не является развитым, воспитанным и образованным,— писал А. Дистервег. — Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием»².

¹ Макаренко А, С. Соч.: В 7 т. Т. IV. С. 490.

² Дистервег А. Избр. пед. соч, М, 1956. С. 74.

Систематическое повышение научно-теоретического уровня и педагогической квалификации является профессиональной обязанностью педагога. Необходимость постоянного обновления знания обусловлена ускорением темпов развития науки и культуры, всем ходом научно-технического прогресса, перестройкой общественно го сознания и отношений, изменениями в содержании и методах преподавания. Знаний, полученных в педагогическом учебном заведении, становится недостаточно не только по прошествии какого-то времени — их недостаток ощущается учителями с первых шагов самостоятельной работы.

Никакой вуз не в состоянии научить своих выпускников всему и на все случаи жизни. Но он может и обязан вооружить опытом и методами научного познания, чтобы учитель мог с наименьшими затратами дополнительного труда и времени усваивать новую информацию, пополнять знания и расширять свой теоретический кругозор. И здесь на первое место выдвигается качественно новая форма присвоения социального опыта — самообразование учителя. Если учение раскрывает то, что актуально с точки зрения общественной практики и ориентирует в деятельности, то самообразование— основа развития индивидуальной практики человека.

В процессе самообразования большое значение имеют нацеленность педагога, его интересы, духовный багаж. Педагогический труд, будучи интеллектуальным и творческим, развивает личность, сама работа способствует росту знаний, культуры, широте интересов. И подавляющее большинство учителей признают это. Как известно, учитель готовится к уроку всю жизнь. Однако интеллектуальная насыщенность труда педагога не освобождает его от необходимости специальной работы над своим духовным ростом.

Исследования показывают, что результаты педагогического труда в значительной мере зависят от творческой и общественной активности учителя, его самообразования. Так, у учителей, занимающихся самообразованием систематически, доля учащихся, имеющих только хорошие и отличные отметки, достигает 63—71%, у незанимающихся — всего лишь 9—12%¹

Необходимость самообразования связана не только с объективными обстоятельствами — социальными и профессиональными. Постоянное самообразование необходимо лично для учителя, ибо оно является фактором становления его как личности. Чтобы стать хорошим учителем, надо не только любить учить, но и любить учиться. Между тем, к сожалению, в педагогической среде довольно часто встречаются люди, не любящие учения, с раздражением относящиеся к новому. В качестве оправдания такой позиции обычно выдвигаются перегрузка, утомление.

¹ См.: *Гришин Э. А.* Социально-экономические и педагогические проблемы подготовки учителя. Ростов н/Д, 1970. С. 83.

Что говорят по этому поводу педагоги, как молодые, так и см. завучи, директора школ?
Учительница начальных классов Лариса Анатольевна Панина

(работает в небольшом сибирском городе, стаж 2 года): «К сожалению, не все молодые учителя стремятся повышать свое мастерство. В нашей школе есть учительницы, у которых всегда готов ответ: «Сами знаем», «Обойдемся без советов», «Это мы в педучилище учили».

«В нашей школе три молодых специалиста из Новосибирска, Челябинска и Ленинграда,— рассказал Леонид Петрович Брилев, директор сельской школы.— Стремления к быстрому овладению мастерством не наблюдаю. Отказываются от посещения уроков опытных учителей, несмотря на мои личные рекомендации. Советы выслушивают внимательно, но следовать им не стараются».

А вот мнение Геннадия Ивановича Кулачков а, инспектора школ: «Молодые специалисты в большинстве своем не стремятся к самообразованию; самоуверенности у некоторых более чем достаточно. Слабый интерес к передовому опыту. Уроки знающих учителей посещают неохотно, за помощью обращаются редко. Недостаточно полно используют в своей работе методические рекомендации».

Высказываний и оценок много. Они разные. Бывает, излишне строги старшие, неправы молодые. Но вот справедливых замечаний по поводу того, что не все молодые учителя стремятся к самообразованию, очень много. «Они считают, что и так очень много знают после окончания института», - говорила нам Любовь Васильевна Кунша, директор восьмилетней школы. Ей за 20 лет работы не раз приходилось сталкиваться с этой самоуверенностью молодых.

А ведь так важно, чтобы именно в молодые годы учителя стремились к самообразованию, прислушивались к советам старших. Можно утверждать, что стремятся к овладению педагогическим мастерством молодые учителя, работающие по призванию.

Как бы то ни было — призвание или случайность привели учителя в его профессию, дело сделано. Дальше государство, ответственное за качество образования, не может полагаться на случай — кто-то хочет, а кто-то не хочет становиться мастером своего дела. Здесь главное — превратить государственную систему повышения квалификации в увлекательное, поистине творческое дело.

Для повышения профессионального уровня учителей в стране создана сеть методических учреждений, главная задача которых — периодически обновлять, расширять знания учителей в области общественных наук, преподаваемого предмета, педагогики, психологии, методики обучения. Это почти 200 институтов усовершенствования учителей, более 50 факультетов повышения квалификации директоров средних школ при университетах и педагогических

институтах, более тысячи городских и районных методических кабинетов.

К сожалению, эта весьма широкая сеть не располагает научно разработанной долговременной программой непрерывного дифференцированного повышения квалификации педагогических кадров, программой, рассчитанной на весь период трудовой деятельности с учетом не только стажа, но и личных интересов учителей, их склонностей и способностей. Эта программа должна включать этап, начинающийся для педагога с первого дня его самостоятельной профессиональной деятельности, ибо, как показывают данные нашего обследования, именно молодые учителя оказываются за пределами государственной системы повышения квалификации. На вопрос: «С чьей стороны вы получаете методическую помощь?» — учителя 5 обследованных областей (табл. 8) назвали следующие методические центры (число учителей дано в %).

Таблица 8

Стаж (в годах)	ИУУ		Гор(рай) методкабинет		Районные метод-объединения	
	Город	Село	Город	Село	Город	Село
До 5	8	6	7	8	12	15
6—15	30	25	25	14	20	32
16—25	32	40	30	20	30	36
Свыше 25	33	42	30	25	31	42

Эти цифры настораживают: несмотря на то что подавляющее большинство учителей в повседневной практике связаны с институтами усовершенствования, методическими кабинетами и объединениями, далеко не все считают их своими реальными помощниками. И если среди учителей с солидным стажем ощущают методическую помощь этих центров около трети, то среди начинающих педагогов таковых единицы. Такое положение, когда большинство молодых педагогов ни формально, ни фактически не входят в сферу внимания институтов усовершенствования и методических центров, заставляет задуматься над тем, какие же организации должны и могут больше всего о них заботиться.

К организациям, от которых учителя могли бы получать помощь, следует отнести педагогические институты, но их влияние, несмотря на мощный научно-методический потенциал, также весьма незначительно. В среднем в каждой области об этом упоминают лишь 5—8% педагогов. Здесь важно отметить следующее: самый высокий процент (12—15%) указавших, что именно от педагогического института они получают помощь в работе, оказался среди самых молодых (со стажем 1—2 года) педагогов. Видимо, на первых порах, пока молодой учитель еще не освоился в новых для него учреждениях, ответственных за повышение квалифика-

ции, а эти учреждения его еще не пригласили, он обращается к тому учебному заведению, которое окончил. Педагогическим институтам и училищам обязательно *надо* учесть этот психологический момент и активнее использовать его в организации систематической работы с молодежью (а не только в устройстве юбилейных встреч со своими выпускниками).

Однако вести систематическую работу со своими выпускниками ни пединституты, ни педучилища не расположены, как бы полезно и интересно это ни было обеим сторонам. Учебные заведения заняты своим прямым делом, а их прямое дело — подготовка, а не переподготовка.

И тем не менее педагогические институты можно было бы заинтересовать двумя предложениями, опирающимися не только на энтузиазм и общественные начала, а и на социально-экономический фундамент. Первое касается более рационального использования факультетов повышения квалификации руководящих работников школ и органов народного образования при педагогических вузах. Слушатели ФПК, если они не только слушают лекции, как это, к сожалению, широко распространено, пишут доклады, рефераты, обобщают передовой опыт, ведут экспериментальную работу, деловые игры, могли бы обучать молодых педагогов по ходу своей учебы. Ведь они зачитывают свои доклады в узком кругу или даже без чтения сдают их на рецензию преподавателям, дают уроки друг для друга. Если бы на теоретические конференции, семинары ФПК приглашались начинающие педагоги, польза была бы двойная — старшими работа выполнялась бы не только для отметки, а младшие услышали бы много нового, приобщились к делам, коллективному творчеству, познакомились с передовым опытом. Эту работу можно предусмотреть в расписании, сделать удобной для молодых педагогов (например, проводить в период каникул).

Второе предложение относится к педагогическим учебным заведениям и заключается в том, чтобы изменить характер педагогического образования: сделать его практическим, а не словесно-книжным, иметь свои школы, непрерывную педагогическую практику и многое другое, о чем сейчас пишут и говорят, над чем работают отдельные педагогические вузы и училища.

Известно, что некоторые педагогические институты поддерживают контакты со своими выпускниками, особенно с теми, кто работает в сельской местности. Этот опыт очень важен и хотя держится лишь на энтузиазме руководителей кафедр и институтов, в нем содержатся ценные находки. Полезно было бы извлечь из него все рациональное и развивать дальше на нормальной финансовой и современной организационно-методической основе.

Наше сравнительное изучение проблем самообразования педагогических кадров показало, что в конце 60-х гг. более чем 30% городских учителей и около 40% сельских не удавалось систематически работать над собой. Когда 20 лет спустя повторили обсле-

дование, то обнаружили, что доля таких учителей снизилась примерно до 25% и в городах, и в селах. В середине 80-х гг. их стало еще меньше. Однако в масштабах страны это более полумиллиона педагогов. Самая же большая доля не работающих над собой педагогов— это учителя со стажем от 5 до 10 лет, в особенности семейные женщины и те, у кого маленькие дети.

По мнению специалистов, время на повышение уровня образования и квалификации педагогов должно быть увеличено в 2 раза по сравнению с сегодняшним и составлять 18—20 ч в неделю. Это время следует рассматривать как минимум, необходимый для успешной профессиональной деятельности и духовного роста.

Отметим, что не только число часов и систематичность занятий имеют значение: большую роль играет содержание самообразования. Исследования Э. А. Гришина показали, что число хорошо и отлично успевающих учащихся выше у тех учителей, кто изучает проблемы вовлечения школьников в посильную научно-поисковую деятельность (39—49%). У тех же, кто совершенствуется в традиционных методах, хорошо учатся 26—34%

Э. А. Гришин проводил свое исследование более 20 лет назад, когда о так называемых активных методах обучения говорилось очень мало и школа использовала в основном традиционные методы. Но уже тогда он заметил, какое важное значение имеет освоение учителем методов активизации познавательной деятельности учащихся, развития их самостоятельности, творчества. Именно освоением новаторских методов интенсификации процесса обучения и воспитания должен быть занят учитель в ходе повышения своего профессионального уровня, в ходе самообразования.

5. РОЛЬ КОЛЛЕКТИВА В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Только в доброжелательном коллективе можно стать мастером своего дела, только в таком коллективе будет уверенность, что твой энтузиазм получит поддержку и понимание.

В первые годы самостоятельной трудовой деятельности у многих начинающих педагогов складываются сложные отношения с товарищами по работе и руководителями школы. Отчасти это может быть связано с тем, что начинающий учитель переступает порог школы с высоким уровнем ожиданий — он хочет видеть своего директора человеком, похожим на А. С. Макаренко или на В. А. Су-хомлинского. Но эти ожидания, сформировавшиеся под влиянием высоких образцов, как пишет Р. Х. Шакуров, не оправдываются в реальной жизни. В результате столкновения идеала с действительностью на 3—4-м году работы в школе уровень ожиданий молодых

¹ См.: *Гришин Э. А.* Социально-экономические и педагогические проблемы подготовки учителя. С. 83.

Таблица 9

	Вполне удовлетворены отношениями			
	с товарищами		с администрацией	
	Город	Село	Город	Село
До 5	60	62	49	50
в—15	63	65	64	60
16—25	75	75	66	64
Свыше 25	76	78	70	64

учителей резко снижается, но в последующие годы растет вместе с ростом самого учителя и осознанием содержания требований к руководителю школы.

Наши исследования показывают, что постепенно, по мере роста стажа число учителей, вполне удовлетворенных отношениями с администрацией и членами педагогического коллектива, увеличивается (табл. 9, число учителей дано в %).

Как видим, вполне удовлетворенных отношениями с товарищами по работе во всех возрастных группах в городских и сельских школах больше, чем удовлетворенных отношениями с администрацией. В какой-то мере это естественно. Администрация обязана требовать, контролировать, давать задания. Ясно, что при выполнении этих функций, да еще в условиях острого дефицита времени, быть чутким и деликатным удастся не всегда. Однако для пользы дела необходимо, чтобы все молодые педагоги были уверены, что педагогический коллектив, завуч и директор ценят их, заботятся о них. Гарантом такого отношения станет хорошая работа молодых.

Неоценимое значение в налаживании взаимно уважительных, доброжелательных отношений имеет перевод системы управления на демократическое основы. И здесь большую помощь может оказать методика акад. И. П. Иванова, в особенности та ее часть, которая специально посвящена развитию самоуправления и демократии,— методика коллективной организаторской деятельности.

Формирование отношений — процесс двусторонний. Но в целом за стиль и характер отношений в трудовом коллективе отвечает администрация, это входит в круг ее обязанностей. Руководство школой, отмечал В. А. Сухомлинский, — это в первую очередь педагогическое руководство и только наряду с этим — административное «Педагогическое» означает не только «направленное на воспитание детей», но и связанное с использованием широкого фуге многообразных средств управления | коллективом школы, главным образом демократических.

В свое время В. Н. Сорока-Росинский верно подметил, что в педагогике много говорится об индивидуальном подходе к учащимся, но ничего не говорится об индивидуальном подходе к самому педагогу¹. Отношение к учителю строится больше всего на прочном, как кажется многим администраторам, фундаменте «единства требований», на многочисленных «должен», «обязан». Между тем искусство управления коллективом предполагает не только умение предъявлять требования, распределять функции и строго оценивать выполнение, но и умение организовывать деятельность коллектива с учетом индивидуальных особенностей, желаний, способностей каждого человека, гармонично сочетать интересы общества, коллектива и личности.

Большую роль играет оценка труда людей. Верная оценка является фактором развития положительного отношения к труду, к себе, к товарищам по работе, к руководителям. Чаще всего педагогически верной бывает оценка положительная, поскольку она удовлетворяет одну из важнейших социальных потребностей человека — потребность в уважении.

Законодательные нормы обязывают коллективы поощрять работников, устанавливать дополнительные льготы и преимущества для передовиков, новаторов, для лиц, добросовестно работающих, рассматривать вопросы профессиональной подготовки молодежи, закрепления ее в коллективе. Однако на практике это происходит не всегда. Анализируя тексты коллективных договоров между администрацией и трудовыми коллективами, мы неоднократно замечали, что в тех пунктах, где речь шла о поощрениях, наградах и других положительных явлениях, указывалось: «По представлению руководителей (и коллектива)». Когда же речь шла о нарушениях, недисциплинированности, все эти случаи требовалось разбирать на собраниях коллективов, а слово «руководители» здесь отсутствовало. Может быть, это один из способов смягчить административный стиль управления: уйти в сторону от кары, оставив за собой право только хвалить? Здесь есть над чем подумать каждому из нас, «примерить» это и к детскому, и к своему взрослому коллективу. Вопрос этот явно не вмещается в педагогические рамки.

Неодобрение, понукание, одергивание, поучение плохо действуют на любого человека: возникают неуверенность в себе, даже нежелание идти на работу. Здесь уже не до творчества. Акад. Ш. А. Амонашвили обратил внимание на то, что наши дети страдают от недостатка учительского творчества, потому что наши учителя — блестящие исполнители, таких мы не найдем больше нигде в мире. А все это оттого, что в голове учителя сидит инспектор, который, может быть, никогда не придет к нему на урок, но о котором он всегда помнит. Постоянная подгонка своих действий под мнение руководства, под общепринятый трафарет, непременно-

¹ См.: *Сорока-Росинский В. И.*, Школа Достоевского. М., 1978. С. 39,

мое желание» даже обязанность угодить начальнику, несомненно, убивает творческие ростки. Такое положение не только унижает учителя, но и сбивает его с единственно верной ориентации — формировать личность, а значит, является одним из основных препятствий на пути перестройки школы.

Важным стимулом трудовой активности учителя, основанным на гуманистических установках нашего общества, является поощрение. Исследователями установлено, что лишь в 10% случаев люди повышали качество своей работы под влиянием порицания и наказания, а в 87% — под влиянием поощрения. Эти данные имеют исключительно важное значение для педагогической практики, для преодоления «делового», «технологического» отношения к человеку. Подобные отношения в школах встречаются на каждом шагу и по отношению к детям, и по отношению к педагогам. И те директора, инспектора, завучи, у которых в голове прежде всего «дело», тем более проигрывают. Поощрение, как нетрудно посчитать, в 8 раз эффективнее порицания.

Отношение руководителей к подчиненным, к их трудовым усилиям, правильная оценка вклада каждого со стороны товарищей по работе сильно влияют на формирование общественного мнения в коллективе. Только лица с ярко выраженными индивидуалистическими наклонностями не обращают внимания на отношение к ним коллектива и руководителей. Впрочем, и они чаще всего лишь делают вид, что равнодушны к мнению коллег. На вопрос: «Какое значение для вас имеет оценка вашего труда товарищами по работе?»—12 тыс. членов 70 трудовых коллективов ответили: «Для меня это много значит» — 74%; «С этим приходится считаться» — 19%; «Не придаю этому значения» — 5% .

Большое значение для молодого человека, начинающего свою трудовую деятельность, имеет оценка руководителя. В ходе нашего обследования мы получили информацию о том, как воспринимают отношение администрации к себе и своему труду учителя с различным педагогическим стажем. На вопрос: «Как, на ваш взгляд, администрация школы оценивает вашу работу?» — городские учителя ответили следующим образом (табл. 10, число учителей дано в %).

Таблица 10

Стаж в (годах)	«Хорошо»	«Так себе»	«Плохо»	«Никак»	«Не знаю»
До 5	15	24	5	4	52
6 — 15	35	19	2	2	42
16—25	40	16	2	2	40
Свыше 25	45	21	1	3	30

¹ См.: Нравственное воспитание в трудовом коллективе. М., 1981. С. 185.

Таблица 11

Стаж (в годах)	«Хорошо»	«Так себе»	«Плохо»	«Никак»	«Не знаю»
До 5	13	щ	3	1 ³	71
6—15	25	21	1	3	50
16-25	30	21	1		45
Свыше 25	40	17	1	2	40

Полученные данные оказались весьма неожиданными. Озадачило количество избравших в анкете в качестве ответа формулировку «не знаю». Обычно ее избирают 1—2%, иногда 5—6%, тогда как в данном обследовании такой ответ дали от 40 до 71% опрошенных. Напомним, учителя знали, что анкета анонимная, что социологи не заинтересованы в разглашении анкетных тайн, но, по-видимому, проявили повышенную осторожность. Трудно поверить, что такое количество педагогов действительно не знают, как администрация школы оценивает их работу. А если на самом деле не знают?

Небольшая часть педагогов указывают, что их работу администрация никак не оценивает. Может быть, это люди, недавно попавшие в коллектив, которых не успели проверить в деле, оценить? Но как бы то ни было, потребность в справедливой, своевременной и положительной оценке труда имеется у каждого человека. Исследования показывают, что, как правило, лучшие результаты труда бывают у тех, кого вовремя оценили и поощрили, значительно хуже — у тех, кого порицали, но самые плохие — у тех, кого не оценивали.

Не так много оказалось педагогов, указавших, что их работу оценивают хорошо. И если среди учителей со стажем таких 40—45%, то среди молодых в 3 раза меньше — 15% в городе и 13% на селе.

Как же надо относиться к молодым учителям? Хвалить их, ругать или не замечать их неопытности, неумелости? Что об этом думают сами педагоги, директора и завучи школ? Как воспринимают молодые учителя излишне строгое, тем более несправедливое отношение?

Уже упоминавшаяся нами Любовь Васильевна Кунша, директор восьмилетней школы Искитимского района Новосибирской области (педагогический стаж 21 год), говорит так: «Как и каждого человека, учителя обязательно нужно хвалить, даже если у него есть недостатки. Нужно убедить его в том, что он может стать хорошим специалистом (если, конечно, будет стремиться к этому).

Алексей Михайлович Кишман, директор Студеновской школы (стаж 22 года), убежден, что молодого специалиста ругать нельзя, потому что он еще специалист «теоретический», а практически ценным работником станет через 3—4 года. Ругать нельзя и потому, что директор школы прежде всего воспитатель, а уже потом администратор.

Людмила Карловна Диниус, завуч сельской школы Искитим-ского района (стаж 18 лет), также полагает, что молодого учителя ругать нельзя: «В его работе надо находить что-то хорошее и хвалить за это. Иначе мы отобьем желание работать, похвалой же поднимем настроение и повысим интерес к делу. Контроль за работой молодых очень нужен, но замечания делать следует, разумеется, в тактичной форме».

Генриетта Петровна Красильникова, учитель начальных классов Новосибирска (стаж 22 года), высказывает верное соображение: «Если молодой учитель заслужил похвалу, его надо отметить, и притом в коллективе. Похвала окрыляет человека, побуждает его сделаться лучше, вселяет уверенность и заставляет окружающих относиться к нему с уважением. А то мы часто слышим теплые и благодарные слова в адрес одних и тех же, чаще учителей с большим стажем».

Молодой педагог Эмма Фридриховна Герл начала свою педагогическую деятельность в сельской школе Алма-Атинской области. «Как всякий молодой учитель, я нуждалась в поддержке учителей. Но, когда на урок приходил кто-нибудь из администрации, мне казалось, они специально пытались выявить только недочеты, ошибки. При анализе урока ограничивались только строгими замечаниями».

Такой «грозной» позиции некоторые руководители школ придерживаются сознательно. Они уверены в своей правоте, хотя практика и научные исследования показывают, что избыточная жесткость в отношениях подавляет личность, притупляет творчество, сказывается на здоровье.

Хорошее отношение к молодому учителю, положительная оценка его деятельности оказывают огромное влияние на удовлетворенность трудом. Изучая эту проблему, В. М. Сафронова проанализировала в педагогических коллективах двух тамбовских школ стиль деловых и личных взаимоотношений и показала влияние этого фактора на профессиональную адаптацию молодых специалистов. В одной из этих школ удовлетворенность трудом выразили лишь 32,2% учителей. Основная причина состояла в том, что в педагогическом коллективе сложились группировки, недоброжелательно относившиеся друг к другу и к руководству. В этом коллективе молодые учителя не встречали поддержки и стремились уйти из школы.

В другом коллективе сложилась атмосфера творческого поиска, высокой культуры, увлеченности педагогическим трудом. Глав-

ная роль в создании хорошего морально-психологического климата принадлежит руководителям, и прежде всего директору. Большое значение здесь придают формированию правильных взаимоотношений между администрацией и общественными организациями, между руководителями и учителями, между членами коллектива. В школе внимательно изучают индивидуальные особенности каждого педагога, хорошо знают, на что он способен, что может дать в настоящее время и в перспективе. Это поддерживает у учителей, особенно молодых, уверенность в своих силах и возможностях. Широкое использование системы поощрения, опора на положительное сочетаются с высокой требовательностью. В коллективе живут хорошие традиции, дух высокой ответственности, товарищеской взаимопомощи, творческой инициативы. В этих условиях начинающий учитель безболезненно адаптируется к педагогическому труду, проходит полноценную профессиональную выучку.

Пример опоры на положительное приводит уже упоминавшаяся учительница Генриетта Петровна Красильникова: «В нашей школе составляется график открытых уроков и для молодых, и для опытных учителей. Эти уроки подробно обсуждаются, анализируются. Главное при этом — указать на то положительное и интересное, что сделал учитель. Это большая школа для всех нас».

Отбор и проверка находок и удач — одно из самых важных дел в повседневной работе педагогического коллектива. В. А. Сухомлинский советовал завести в школе книгу педагогических находок, маленьких открытий. «По крупинке собирая все, что заслуживает внимания, руководитель школы и его заместитель ежедневно как бы заглядывают вперед, думают над перспективами совершенствования учебно-воспитательного процесса» §

На творческую атмосферу и систему отношений в педагогическом коллективе, на оценку труда учителей, особенно молодых, оказывают влияние не только внутришкольные факторы. Принципиальное значение имеет объективная оценка деятельности школы в целом, которая должна ориентировать педагогический коллектив на возможно более полное выполнение требований к обучению и воспитанию подрастающего поколения. Такая оценка возможна только на основе анализа учебно-воспитательной работы.

Исследуя психологические проблемы отношений в педагогическом коллективе, Р. Х. Шакуров обратил внимание на то, что учителя жалуются на формализм в критериях оценки педагогического труда, в некоторых школах учитель все еще лишен возможности объективно оценивать знания отстающих учеников. Обман дискредитирует учителя в глазах воспитанников, отравляет нравственную атмосферу в школе, разлагает недобросовестных учеников, получающих возможность без труда переходить из класса в класс.

¹ Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. С. 21—22.

Таблица 12

Стаж (в годах)	Да		И«т	
	Город	Село	Город	Село
До 5	52	42	15	28
6-15	45	35	27	40
16-25	40	27	29	40
Свыше 25	30	15	43	58
.....				

В ходе нашего обследования, проведенного в конце 70-х — начале 80-х гг., мы обратились к учителям с вопросом: «Считаете ли вы, что в школах имеет место давление со стороны администрации, общественного мнения, которое побуждает учителя ставить более высокие оценки, чем заслуживают ученики?» Ответы сельских и городских учителей с различным педагогическим стажем распределились следующим образом (табл. 12, число учителей дано в %).

Полученные данные подтверждают: давление существовало и было достаточно сильным, но распределялось дифференцированно: на молодых — больше, на учителей со стажем — меньше. На первый взгляд это оправданно: молодые учителя менее опытные, поэтому и ставят больше плохих отметок. Ученические двойки в таких случаях нередко бывают «учительскими».

Однако требования завышать отметки школьникам применялись настолько часто, что их нельзя оправдать неумелостью молодых. Напомним, что лишь 21—27% молодых учителей городских школ и 13% сельских были квалифицированы экспертами как педагоги с низким уровнем профессионального мастерства, а требования завышать оценки предъявлялись к 52% молодых учителей города и к 42% учителей села.

Известно, что в 80-е гг. широко развернулась борьба против процентомании. В ответ руководящие органы народного образования стали постепенно отходить от процента успеваемости как универсального критерия оценки работы школы. Давление на учителей было ослаблено, что сразу же нашло отражение в социологическом обследовании учителей, которые мы проводили в конце 80-х гг.

Лишь 15% учителей городских школ и 11% сельских сказали, что они испытывают давление со стороны администрации, побуждающее завышать оценки учащимся. По-прежнему молодые педагоги ощущают это давление больше, чем опытные, но сила этого давления ослабла в 3—4 раза.

Завышение оценки может быть оправдано только психологической целесообразностью, когда учитель поддерживает чье-то старание, прилежание. Учащиеся очень хорошо это понимают, ценят

учительскую доброту и «оптимистическую гипотезу», с которой учитель подходит к тому или иному ученику.

Во всех других случаях, лежащих за пределами педагогической стратегии учителя, это явление безнравственно, как и выставление двоек, сопровождаемое наказаниями, наставлениями, особенно если эти двойки не за незнание, а за все, что угодно: забыл спортивный костюм, опоздал на урок, пропустил уроки без оправдательного документа и т. д.

К сожалению, еще есть такие педагоги, которые недостаток мастерства компенсируют натиском, давлением, запугиванием и, конечно, несправедливостью. Когда нет мастерства, нет и дисциплины, эти понятия взаимосвязаны.

6. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НОВАТОРСТВО

Развитие инициативы и творческого поиска в работе учителя приобретает сегодня особую актуальность: повышение качества обучения не может быть достигнуто за счет простого увеличения рабочего времени педагогов и учебного времени школьников. Нужны новые методы обучения, новые приемы развития творческой активности учителя, которые позволили бы достигнуть высоких результатов при сокращении числа уроков в школе и обязательных учебных занятий.

В последнее время педагогическая общественность стала проявлять большой интерес к опыту учителей-новаторов, который позволяет не только талантливым, но и «обычным» учителям добиваться высоких результатов при меньших затратах времени и сил. Между тем надо отметить, что опыт учителей-новаторов получает диаметрально противоположные оценки: одни поддерживают его, другие не менее горячо отвергают.

Новаторский подход к делу часто связан с ломкой устоявшихся норм и образцов поведения, заставляет пересмотреть некоторые, казалось бы незыблемые, теоретические положения, нередко противоречит социальным ожиданиям, не соответствует привычному. История полна примеров того, что выдающиеся новаторы во всех сферах человеческой деятельности были таковыми именно потому, что мыслили и действовали вопреки устоявшимся социальным стереотипам. Выполнение ими своих социальных ролей было трудным еще и потому, что приходилось опровергать наиболее укоренившиеся мнения, пролагая путь незаурядному, талантливому или даже гениальному. Колумб, Коперник, Ньютон, Гарвей, по меткому замечанию Фурье, были вынуждены вести «любовую атаку против своего времени».

Педагоги, вносящие изменения в традиционную систему обучения и воспитания, вынуждены нарушать установленные приказами и инструкциями шаблоны, против чего, естественно, энергично выступают администраторы.

Радикально новое обычно не приемлется психологически, всегда находятся охотники упрекнуть новатора за то, что он хочет быть «умнее всех». «Кто-то выступает и делает нечто посредственное. Все приветствуют его, как свою ровню, холят его и лелеют; ты из наших, ты не хочешь ничего особенного и т. д.»¹. А тот, кто предлагает нечто новое, противоречащее устоявшимся представлениям, поначалу вызывает резко отрицательную реакцию. Ему приклеивают ярлыки утописта, несерьезного человека, даже невежды и шарлатана. Кроме того, разделять радикально новые взгляды — значит брать на себя моральную обязанность изменять привычные методы, а иногда и весь стиль работы. Внедрение нового требует обычно дополнительных усилий, нервной энергии. Не случайно, отмечал Ш. Фурье, грех провозглашения новых истин прощается последним.

Новаторы встречают противодействие не только сверху, но зачастую и со стороны своих коллег — от легкой иронии до прямых выступлений с протестующими докладными записками и жалобами в различные инстанции. Все это в весьма острой форме испытали А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, И. Г. Ткаченко, В. Ф. Шаталов, В. Ф. Карманов, Б. П. и Л. А. Никитины и другие педагоги—творцы нового. «В педагогической области чиновники боятся каждого нового живого слова,— говорил в свое время А. С. Макаренко,— и как только оно кем-нибудь сказано, начинают крыть его при помощи различных рацей, введенных в употребление безответственными педагогическими мудрецами»². Эти слова А. С. Макаренко, к сожалению, не утратили своей актуальности и сейчас.

Сегодня нуждается в переосмыслении история нашей школы и педагогики. Следует восстановить в памяти народной, придать гласности немало ярких, а порой трагических страниц исключительно сложного пути становления и развития советской системы образования, особенно связанных с героическими попытками ее радикального обновления. Необходимо выявить типичные социально-педагогические условия новаторства, наметить способы их оптимизации.

Предметом самого пристального внимания в течение ряда лет был опыт М. П. Щетинина, В. Ф. Шаталова, С. Н. Лысенковой, П. М. Эрдниева, И. П. Иванова³, достижения которых, пожалуй, вызывают наиболее горячие споры и противоречивые оценки. Стремление к объективности определило и особый подход к изучению опыта.

¹ Гегель Г. Работы разных лет: В 2-х т. Т. 2. М., 1971. С. 547.

² Макаренко А. С. Соч.: В 7 т. Т. VII. С. 418.

³ См., например: Щетинин М. П. Школа будущего рождается сегодня // Новый мир. 1981. № 3; Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. М., 1979; он же. Педагогическая проза. М., 1980; Лысенкова С. Я. Когда легко учиться. М., 1981; Эрдниев П. М. Преподавание математики в школе. М., 1978; Иванов И. П. Воспитывать коллективистов. М., 1981; он же. Энциклопедия коллективных творческих дел. М., 1989.

Так, при исследовании опыта М. П. Щетинина (Зыбковская средняя школа Онуфриевского района Кировоградской области) проводилось анкетирование и интервьюирование учащихся и педагогов, использовался метод включенного наблюдения, анализировалась первичная документация. В школе действительно были созданы эффективная система интенсификации учебного процесса и условия для всестороннего развития учащихся. М. П. Щетинин создал школу-комплекс, объединившую общеобразовательную, спортивную, хореографическую, музыкальную и художественную школы, театр и клубы юных техников и натуралистов, цех художественной керамики, теплицы, астрономический центр, географическую площадку, мастерские и школьное поле, т. е. все необходимое для того, чтобы каждый ребенок получал всестороннее развитие, чтобы знания могли сразу же применяться на практике. Система и методика гармоничного развития личности, разработанная М. П. Щетининым, позволяет избежать перегрузок школьника, спешки, нервозности и формализма — этих печальных спутников функционального подхода.

Педагогический коллектив вел поиск одновременно в двух направлениях: рационального построения учебных программ и рациональной структуры урока. Последние 10—15 мин урока наиболее утомительны и, следовательно, неэффективны в педагогическом отношении — этот вывод гигиенистов давно подтвержден практикой опытных педагогов. Если это так, размышлял М. П. Щетинин, то в цепи 30—35-минутных уроков можно сделать учебной работы не меньше, а даже больше, чем в цепи 40-минутных. Так и оказалось: короткие уроки, если разумно чередовать их, постоянно обеспечивая смену деятельности, не уменьшают фактическое учебное время. Уроки образного цикла и физкультура, чередуясь с уроками речевого цикла, становятся своеобразной большой переменной, где ребята получают разрядку после напряженной мыслительной деятельности. «Частая смена деятельности, а также более емкая организация учебного времени за счет сокращенных уроков снимали угрозу перегрузок: на всех уроках у ребят сохранялась свежесть внимания, высокая активность. Причем учителя заметили взаимное влияние пар разных предметов: занятия музыкой, к примеру, резко повышали усвоение математических знаний»¹. В то же время повышение насыщенности урока позволило отменить обязательные домашние задания, освободить школьника от груза невыполненных уроков. Для рационального использования учебного времени проводились сдвоенные уроки, чередовались лекции, обычные уроки и коллективные занятия.

Система М. П. Щетинина давала возможность развивать мыслительные способности детей самым надежным и эффективным путем — через чувственные формы восприятия, когда свежесть чувст-

¹ *Щетинин М. Ш 3 С. 217.. Школа будущего рождается сегодня // Новый мир. 1981*

па, яркость эмоций обеспечивают остроту внимания, продуктивность запоминания и т. п. В школах, где работал и сейчас трудится этот новатор, достаточно полно реализовывался принцип политехнизма в обучении. Каждый учащийся овладевал одной из рабочих профессий, в которых нуждались колхоз или предприятие района. Первая ученическая бригада создавалась для строительства и реконструкции школы-комплекса, а затем стала равноправным подразделением колхоза «Знамя», где ребята осваивали новые методы ведения хозяйства, новые формы организации труда, хозрасчет. Принцип самоуправления был реализован во всех делах школьной жизни. В частности, Зыбковская средняя школа довольно близко подошла к практической реализации модели школы будущего.

Внимательного отношения заслуживает и опыт известных теперь всей стране педагогов В. Ф. Шаталова и С. Н. Лысенковой, подтверждающий, что каждый школьник может «учиться победно», легко и радостно, а не уныло и лениво. В периодической печати опыт донецкого учителя В. Ф. Шаталова рассматривался с противоречивых позиций, так что читателям нелегко было разобраться. Его книги «Куда и как исчезли тройки» и «Педагогическая проза» вышли сравнительно небольшим тиражом и не стали достоянием каждой школы, а тем более каждого учителя. Но тем не менее сегодня в стране немало творчески работающих педагогов, которые опробовали на своих уроках методику В. Ф. Шаталова.

Часто можно слышать, что его методика помогает «победно учиться» только его ученикам, т. е. ведущую роль в ней играет личность самого учителя. Бесспорно, личности учителя и ученика — самые главные составляющие успеха при любой методике. Но достоинство этой системы прежде всего в том, что воспользоваться ее принципами, алгоритмом может любой педагог. Это, в частности, подтверждает опыт учительницы 70-й новосибирской средней школы Н. К. Солоповой, которая начала преподавать математику «по-шаталовски» с IV класса и в первый же год работы по-новому убедилась в несомненной эффективности этого метода, позволяющего весь материал по математике в IV классе дать за 20 уроков, а в V — за 12.

Быстрое продвижение базируется на принципе ведущей роли теоретических знаний. Упор на практику делается позже, после изучения теории каждого раздела. Время, сэкономленное благодаря концентрированному изучению теории, позволяет увеличить число решаемых в классе задач, разобрать подробно их типы, возможные пути решения. Новый материал дается методом двукратного изложения, а иногда подается и три раза. Естественно, что это не облегченный вариант труда школьника: он теперь изучает теорию крупными блоками, охватывающими материал сразу нескольких уроков, и довольно быстро идет вперед.

Принцип крупноблочного введения теоретического материала, положенный в основу системы В. Ф. Шаталова, базируется на современных психолого-педагогических воззрениях известных советских

ученых. Стержнем всей системы являются опорные сигналы — условно-символические схемы, в которых закодировано основное «содержание изучаемого материала, что позволяет реализовать важнейший принцип наглядности обучения. Содержание и оформление опорных сигналов разработано на основании результатов психологических исследований Л. В. Занкова, П. И. Зинченко, А. А. Смирнова и других известных психологов. При этом используется все многообразие символики (рисунки, графика, формулы, словесный текст, ключевые слова, шрифт, краски, плакатная броскость), обращенное к эмоциональной памяти и одновременно законам логики. Все это рождает аналогии, ассоциации, а в конечном счете облегчает задачу логической обработки материала и его запоминание, стимулирует аналитико-синтетическую деятельность ученика, помогает ему, многократно воспроизводя материал, перевести его в долгосрочную память.

Другое преимущество метода — возможность контролировать степень усвоения материала без больших затрат времени. Непрерывный контроль приучает учеников к систематическим занятиям, вырабатывает у них навыки умственного труда, заставляет учиться сознательно. Принцип гласности — постоянный контроль и отражение его результатов в виде оценок на экране открытого учета, вывешенного в классе, является мощным фактором, побуждающим учеников к регулярной работе. И наконец, такой принцип шаталовской методики, как принцип открытых перспектив, позволяет ученику в любое время исправить любую оценку на более высокую.

Нелегкий труд провести длительное и тщательное исследование опыта В. Ф. Шаталова взяла на себя проф. З. И. Калмыкова. Приведем ее основные выводы. Во-первых, В. Ф. Шаталовым разработана новая система обучения, в основе которой лежит реализация «принципа гармонического развития репродуктивного и продуктивного видов мыслительной деятельности»; во-вторых, «при такой организации учебной деятельности у школьников формируется не только дисциплинированность, но и ответственное отношение к делу»; в-третьих, «системой В. Ф. Шаталова предусмотрено наличие всех условий, необходимых для формирования коллективизма, товарищества, доброты». Высокий уровень знаний, деловая, очень доброжелательная обстановка на уроках, спокойная уверенность, что каждый может «учиться победно», — так заключает характеристику системы З. И. Калмыкова.

Интенсифицировать учебный процесс, пробудить интерес к учению у каждого ребенка, заставить поверить в свои силы позволяет и методика московской учительницы начальных классов С. Н. Лысенковой. Так же как в педагогическом поиске М. П. Ще-

Щетинина и В. Ф. Шаталова, ведущим направлением в методе С. Н. Лысенковой является развитие интеллектуальных сил детей через обращение ко всему многообразию их чувств и восприятий. Опорную функцию в нем выполняют особым способом закодированные на карточках, схемах, таблицах необходимые каждому ребенку знания. Однако дело не только в алгоритмизации, опорных схемах, но и в глубоко продуманной системе их использования облегчающей детям овладение новыми мыслительными приемами.

Разработанные С. Н. Лысенковой по каждой теме, каждому правилу, каждому виду задач опорные схемы делают урок динамичным, интересным, избавляют детей от домашней зубрежки. Главное же — возрастает активность, исчезает скованность даже слабых учеников. На уроках дети стали быстрее думать, быстрее писать, свободнее рассуждать, доказательнее излагать мысли. В результате стало возможным увеличить время на подготовку к трудным темам программы, лучше и глубже освоить их. Опережение в изучении материала дает возможность учителю фактически сократить учебный год и уже с 1 апреля начать следующий год с наиболее трудной темы, так что время работы над ней становится практически безграничным.

При всех различиях методов В. Ф. Шаталова и С. Н. Лысенковой их объединяет то, что они создают в каждой ситуации стимул для напряженного детского творчества.

Изучение бюджетов времени учителей и учащихся, организация специальных проверок знаний школьников, занимающихся по системам В. Ф. Шаталова и С. Н. Лысенковой, показали, что обе системы позволяют:

обучить целые школьные классы в 2 раза быстрее обычного, добиться хорошего усвоения знаний всеми учащимися;

обеспечить непрерывный контроль за учебной работой всех школьников и устойчивую обратную связь между учителем и учеником в процессе обучения;

пробудить интерес к познанию, сделать процесс учения для всех интересным и увлекательным;

существенно сократить общественно необходимые затраты учебного и педагогического труда, ликвидировать перегрузку педагогов и учащихся;

снять проблему процентомании, формализма в оценке знаний учащихся;

высвободить время, необходимое для более основательных занятий производительным трудом, научно-техническим, художественным творчеством, музыкой, физкультурой, спортом и т. д.

Очень важно, что системы М. П. Щетинина, В. Ф. Шаталова и С. Н. Лысенковой легкосовместимы с другими методами интенсификации обучения, например с методами Н. П. Гузика и Н. П. Пучкова (обучение химии), Т. Л. Сирыйк, Г. И. Трубий (английский язык) и других.

Н. П. Гузик, учитель химии, давно известен как педагог-новатор, создавший систему творческих заданий, которая отлично решает проблему межпредметных связей и выводит интерес и знания учеников далеко за рамки школьной программы. Эта система также строится на принципе подачи материала блоками, предусматривая продвижение от общего к частному, от закона к явлениям, от легких ко все более сложным темам, обеспечивая предельную мобилизацию умственных сил ученика, реализацию всех резервов интеллекта, развитие индивидуальных способностей. Система Н. П. Гузика дает возможность обучать ребят без домашних заданий.

Тот же принцип, что и у Н. П. Гузика, — учить на пределе напряжения — использует в преподавании английского языка учитель-методист полтавской средней школы Т. Л. Сирьк, ученики которой уже в V классе свободно и охотно изъясняются на английском, а в старших благодаря большому запасу слов и глубокому знанию грамматики переводят незнакомый текст без словаря. Основой высокого уровня овладения иностранным языком учительница сделала систему многочисленных опор: содержательных (яркая, эмоциональная наглядность, максимальное использование для введения речевых оборотов запланированных и непредвиденных ситуаций), грамматических (разработанные ею структуры и модели), лексических (ключевые ассоциации слова). Как правило, каждый ее ученик произносит за 45 мин урока не менее 120 фраз.

При этом учебными опорами становятся и окружающая действительность — жизнь страны, города, школы, семьи, и внутренние переживания ученика — его отношение к действительности, все многообразие связей с миром, и образцы произношения, и грамматическое, и лексическое оформление предложений — высказывания, речь учителя, фонозаписи, тематические, сюжетные и фабульные картинки — практически все ситуации, в том числе экстремальные, предлагаемые жизнью, что и делает урок одновременно важнейшим средством воспитания личности в целом. Эти структурные и содержательные схемы, созданные Т. Л. Сирьк, эффективно используются на уроках не только иностранного языка, но и развития речи в начальных классах.

В структуре урока литературы ленинградского учителя Е. Н. Ильина главным является проблемная ситуация, формой выражения которой становится деталь художественного текста, которая фиксирует противоречие, проблемный вопрос. Е. Н. Ильин называет такую деталь конструктивной, ибо ее характер позволяет выстроить концепцию произведения. В методической системе Е. Н. Ильина, так же как и в системах других педагогов-новаторов, заложено понимание того, что ученик есть не только объект наших воздействий, | но и субъект деятельности. Эффективность уроков Е. Н. Ильина определяется тем, что процесс обучения выстраивается как процесс общения, в котором ученик вступает

в диалог с учителем, с персонажем книги, с писателем и, наконец, с другими учениками. Е. Н. Ильин, как и В. Ф. Шаталов, ломает привычную организационную форму урока: он разрешает детям обращаться друг к другу на уроке, обмениваться репликами. Групповая деятельность на уроках литературы позволяет одновременно решать и образовательную, и воспитательную задачи.

Опыт Е. Н. Ильина подтверждает мысль психолога Б. Ф. Ломова о том, что именно общению принадлежит решающая роль в формировании индивида, что учение в значительной мере выступает как непрерывный процесс общения. На уроках Е. Н. Ильина общение позволяет объединить две реальности: жизнь современных ребят и жизнь великой литературы. Психологический механизм такого объединения строится на максимальном выявлении познавательной активности учащихся. Например, ученику предлагается литературная ситуация как ситуация житейская. Ученик должен в этой ситуации сам сделать выбор, а затем учитель переводит мысленный поступок ученика в план литературы и предлагает решить вопрос, насколько выше опыт литературы и ее героев. Среди технологических моментов Е. Н. Ильин опирается на такие, как прием неожиданности, удивления, разработка жанра урока, адекватного теме, интонационный строй речи учителя, выстраивание урока по законам «голубого экрана» с наличием средних, крупных и общих планов¹.

В методиках учителей-новаторов особое место отводится оценке деятельности учащегося. Они существенно отступают от традиционной системы оценки деятельности ученика на уроке, поощряя проблеск детской мысли. Новаторы отказались от двойки. Е. Н. Ильин, например, за всю свою педагогическую деятельность не поставил ни одной двойки ни на экзаменах, ни за четверть, ни за год.

Всех педагогов-новаторов объединяет одно общее свойство: отношение к ученику как к равному себе, глубокое уважение к его личности, к его потенциальным силам. Так, уроки Е. Н. Ильина — это уроки духовного равноправия, где ученик не иллюстрирует заранее подготовленную учителем схему, а вместе с ним, иногда вопреки ему сам постигает истину. Отсутствие конфликтных ситуаций с учениками — один из принципов обучения В. Ф. Шаталова, считающего, что осуществить его методическую систему невозможно без того отношения к детям, которое он исповедует.

Методическая мысль новаторов развивается в русле демократического типа общения с учениками, педагоги стремятся учесть индивидуальные особенности и личный опыт школьников.

Е. Н. Ильин решительно настаивает на том, что сам по себе метод или педагогический прием, не пропущенный через личность педагога, через систему отношений с учеником, ничего не дает:

¹ См.: *Ильин Е. И.* Искусство общения. М., 1982.

«Голой методикой на нашем уроке ничего не вытянешь. Нужна душа! А у нее своя методика!»

Методические находки учителей-новаторов при всей их уникальности поддаются психолого-педагогическому осмыслению и вполне могут быть описаны в технологических схемах, чтобы стать достоянием каждого учителя. Опыт таких учителей, как Е. Н. Ильин и В. Ф. Шаталов, ставит перед педагогической наукой вполне своевременную проблему разработки типологии творческих дарований. И центральная задача науки — донести до каждого учителя ценнейший педагогический опыт новаторов. Что же касается различия в оценках этого опыта, то это вполне закономерно: столкновение точек зрения — явление естественное в науке, особенно когда возникает нечто принципиально новое. Разобраться в том, что действительно прогрессивно, а что нежизненно, бывает весьма нелегко. Внедрению нового противодействуют сила привычки, порой предвзятое отношение. Сошлемся хотя бы на то, как пробивает себе дорогу новый подход к преподаванию математики проф. Калмыцкого университета акад. АПН СССР П. М. Эрдниева.

Еще работая учителем в сельских школах Алтая, П. М. Эрдниев заметил, что дети лучше усваивают совмещенную таблицу умножения и деления, что с удовольствием сами сочиняют задачи и охотнее решают ту проблему, которую сами сформулировали. Наблюдения учителя легли в основу его многолетних исследований. На их основе им были составлены пробные учебники математики с измененной технологией обучения предмету (с учетом психологических резервов развития мышления детей). В качестве стержневого методического направления в обучении математике П. М. Эрдниев использует метод противопоставления и совместного, одновременного изучения взаимосвязанных понятий и закономерностей. По методу П. М. Эрдниева программа усваивается прочнее и эффективнее, так как укрупнение дидактических единиц позволяет уплотнять информацию, достигать более высокого уровня обобщения учебного материала.

Благодаря учебникам, построенным на идеях укрупнения учебных единиц, высвобождается не менее 10% учебного времени при повышении успеваемости. Однако довести до учителя технологию новой системы обучения очень сложно из-за отставания «службы внедрения», ее неслаженности и неоперативности.

Это относится и к внедрению других передовых методов труда учителей, что подтвердил и наш опрос учителей среднего возраста, проведенный в школах Новосибирска. До сих пор учителя плохо представляют себе суть работ И. П. Иванова, М. П. Щетинина, В. Ф. Шаталова, С. Н. Лысенковой, П. М. Эрдниева, Е. Н. Ильина. Не известен им и опыт сибирских учителей, например Героя Социалистического Труда учительницы начальной школы Т. П. Комаровой, которая одновременно с С. Н. Лысенковой разработала

собственную систему обучения каждого ребенка на уровне самого высокого напряжения воображения, чувств, интеллекта. В течение 20 лет работы по новой системе Т. П. Комарова не имела не только второгодников, но и просто неуспевающих.

Обучая одновременно 2—3 класса в одном помещении, Т. П. Комарова тщательно продумывала время работы, ее содержание, виды наглядных пособий. Все было подчинено одной цели — увеличению отдачи каждой учебной минуты. Интенсификация обучения строилась на использовании богатейшего дидактического материала — алгоритмов, перфокарт, дешифраторов, макетов, трафаретов. Кроме уроков она вела большую работу над развитием индивидуальных способностей ребят, используя для этой цели предметные кружки, ролевые игры, вечера «Надо подумать», праздники, заранее планировала проблемные ситуации, предлагающие выбор поведения, слова, поступка. Работая на селе, где не было детского сада, Т. П. Комарова создала важнейшее звено своей системы — обязательный этап подготовки к школе с 4—5 лет. Методика ее работы с дошкольниками включает все многообразие форм: диалоги между детьми, беседы, пересказ, экскурсии и т. д. Дошкольники получают доступ в кабинет внеклассного чтения, к книгам и диафильмам; со слов учителя они заучивают стихи, составляют коллективно небольшие рассказы на доступные темы, знакомятся с картинным алфавитом, учатся счету на дидактическом материале. Выпускников Т. П. Комаровой характеризуют ярко выраженные способности удивляться новому, испытывать восторг исследователя при «угадывании» хотя и маленькой, но самостоятельно добытой истины, § удовлетворение и радость от преодоления трудностей.

В иных условиях — в крупной городской школе (№ 60, г. Обь) работает преподаватель физики Н. Н. Шабашова. Ведущим принципом в ее работе является совместное творчество ученика и учителя. Оно начинается с творческих заданий сверх программы в соответствии с возможностями и интересами ребят. Творческое задание каждому, как правило, объединяет поиск ученика в области истории физики, теории, прикладной физики. Техническое творчество, создание собственных приборов для практических работ, проблемные ситуации, постоянное стимулирование воображения, чувств, памяти — таков арсенал средств Н. Н. Шабашовой.

Необходимый компонент методики — раскрепощение творческих сил ученика за счет индивидуального подхода и коллективного творчества класса. Свободное и счастливое творчество — таким видится Н. Н. Шабашовой идеальный урок. И не случайно при обилии технических средств педагог отдает предпочтение образному, эмоциональному изложению материала с использованием ассоциаций, изобразительных средств и даже поэзии. Заболоцкий, Брюсов, Блок, Тютчев — постоянные «соавторы» Н. Н. Шабашовой на ее уроках.

Постижение требует от подростков напряжения интеллектуальных сил, абстрактного мышления, сложных логических построений. на каком-то этапе информационная насыщенность, напряженность умственных усилий достигают предела и школьник отключается. Н. Н Шабашова так организует свои уроки, чтобы происходило не отключение а переключение чувств, эмоций, а значит и деятельности мозга на новые цели.

Изучение материала она также строит укрупненными блоками, в которых представлено все явление в целом, в его многообразии, противоречиях и связях с другими явлениями и процессами. Сначала это могут быть лекция или эвристическая беседа, предварительный разбор исторической, фантастической ситуации или спокойный, обстоятельный рассказ. Затем

объяснение, дополняемое опорными конспектами, либо помещенными на съемных стендах, либо спроецированными с помощью технических средств.

Конспект выполнен в цвете, с графическими изображениями и условными обозначениями важных понятий. Весь процесс познания, организованный примерно так же, как любимая молодежью телевизионная передача «Что? Где? Когда?» дает полный простор для творчества.

Также через обращение к личности школьника работает и преподаватель литературы в сельской восьмилетней школе Краснозерского района Л. М. Кузнецова. Она разработала многоплановую систему, органично объединяющую урок и многообразные эмоциональные формы внеклассной работы. Например, с IV по VIII класс ученики ведут свою пушкинскую тему: собирают вырезки из синодической печати, делают подборки стихов советских поэтов Пушкине, оформляют альбом высказываний современников о поэте, его семье и друзьях. Такая же работа ведется с иллюстративным материалом: накапливаются репродукции, пластинки, звукозаписи, диафильмы. Ребята ведут своеобразный альманах "Наш Пушкин», куда записывают свои, от года к году усложняются представления о нем как о человеке, поэте, гражданине, всех этих изложений, сочинений, стихов, этюдов и зарисовок рождается коллективный труд. Накопленный материал дети используют при подготовке выставок книг к поэтическим пятиминуткам, при коллективном создании сценариев праздника сказок, литературных вечеров, диспутов "За что мы любим Пушкина», «Пушкин - наш современник» и т. д.

Чтобы успешно решать задачи, которые стоят сегодня перед школой, нельзя допускать ни пренебрежительного отношения к новаторским начинаниям, бездумного их копирования. Надо, чтобы система подготовки и переподготовки педагогических кадров была настроена на усвоение нового, а не только на изучение отстоявшихся теорий и опыта прошлого.

7 ТВОРЧЕСКАЯ ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Надежна и современна методика, которая не только ориентирована на творческое раскрепощение педагога, но и дает простор для творчества учащихся. Значимость любой разработки необходимо оценивать с точки зрения заложенного в ней творческого импульса. Опыт известных педагогов-новаторов ценен для нас прежде всего тем, что служит ориентиром развития школы.

Нельзя перестраивать работу школы без внедрения нового. Однако замена технологии или реконструкция — дело трудное для любой отрасли. Для педагогической отрасли она трудна, по крайней мере, по двум причинам: во-первых, потому, что нельзя остановить процесс — учебный год продолжается, идет урок за уроком. Во-вторых, очень многое, что надо изменить в учебном заведении, надо делать не только для школьников и за них, но и вместе с ними. Иначе говоря, перестройка, обновление могут протекать в процессе повседневной деятельности, в содружестве взрослых и детей, в сотрудничестве с общественностью и базовыми предприятиями, гласно и на демократической основе.

Уже более 30 лет существует методика коллективной творческой деятельности, разработанная ленинградским педагогом акад. И. П. Ивановым¹. Его новаторство не сводится к открытиям «технологического» порядка. Главное его достижение — создание новой системы воспитания — педагогики коллективного творчества. Суть педагогики И. П. Иванова — в гражданской заботе о жизни, о людях, в заботе коллективной и творческой, осуществляемой добровольно, в системе товарищеских отношений детей и взрослых. В этом случае воспитатели не передают готовый опыт, а создают с воспитанниками новый (свой) опыт, действуя самостоятельно, без указаний сверху. Стержнем такой педагогики становится методика организации коллективной творческой деятельности. Она базируется на четырех демократических процедурах: а) сами придумали; б) сами подготовили дело; в) дружно провели; г) коллективно обсудили.

Большую роль в развитии коммунарского движения в стране сыграли студенты и выпускники ЛГПИ им. А. И. Герцена — члены коммуны им. Макаренко (КИМ). Благодаря КИМу и ее предшественникам — союзу энтузиастов и коммуне юных фрунзенцев появились и стали распространяться по всей стране трудовые десанты, проводятся вечера разгаданных и неразгаданных тайн, эстафеты любимых занятий, веселые спартакиады, турниры знатоков и многие другие коллективные творческие дела. Дела самих ребят, а не мероприятия, которые и по сей день сочиняются и организуются взрослыми для них.

¹ См.: *Иванов И. П.* Коллективное творческое воспитание. М., 1990; *он же.* Педагогика коллективной творческой жизни. М., 1991.

Коллективное творчество, активная и искренняя забота ленинградских коммунаров о жизни, демократизм, самостоятельность, товарищество оказались столь привлекательными, что во многих областях страны при активной поддержке «Комсомольской правды» возникли сотни коммунарских коллективов. Впоследствии социологи назвали коммунаров «неформалами с плюсом».

Говоря о больших возможностях развития педагогического творчества, уместно вспомнить утверждение В. А. Сухомлинского о том, что первой ступенькой педагогической мудрости является исследовательская работа. К анализу собственного труда он призывал не только опытных специалистов, но в особенности молодых педагогов. Он был уверен, что педагогом-мастером становится скорее всего тот, кто почувствовал в себе исследователя. Таким вдумчивым исследователем был весь педагогический коллектив его школы, к этому призывал он каждого учителя. «Исследовательская работа не является для учителя чем-то таинственным и непостижимым. Не бойтесь исследований»¹.

По своей сущности педагогический труд стоит близко к научному исследованию. Эту близость В. А. Сухомлинский видел в необходимости проникать в причинно-следственные связи между явлениями, анализировать факты, в необходимости предвидеть. Исследовательский подход, новаторский характер труда не просто благое пожелание или личное дело учителя. Это объективная социальная потребность.

По мнению самих учителей, профессия их весьма многогранна и дает большие возможности для творчества. На вопрос: «Считаете ли вы, что работа учителя дает возможность проявить инициативу, творчество?» — положительные ответы дали 75—80% обследованных нами городских учителей и 83—90% сельских из пяти областей РСФСР. Самый высокий процент ответивших утвердительно оказался среди молодых учителей, особенно городских: 20% учителей со стажем до 5 лет (против 12% со стажем свыше 25 лет) считают свою профессию очень творческой, дающей большой простор для инициативы.

Активность, инициатива, творчество педагога — не только необходимое условие его развития как мастера, но и условие успешного решения практических задач по воспитанию подрастающего поколения, развития теории и методики воспитания. Научное творчество учителя, его рационализаторский, неформальный подход к делу во многом будут определять дальнейший прогресс обучения и воспитания молодого поколения. Однако только 34% учителей в 70-е и лишь 24% — в 80-е гг. были удовлетворены своей работой, 46% опрошенных признают, что они снова выбрали бы свою профессию. 40% как сельских, так и городских педагогов считают, что профессию учителя общественность считает не очень привлекательной.

¹ Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. С. 73.

Неудовлетворенность педагогов своей профессией обусловлена не только отставанием их зарплаты от средней заработной платы в стране и большой продолжительностью рабочего дня, в значительной мере она возникает из-за ненужной регламентации и мелочной опеки со стороны администрации, из-за несвободы в выборе и выработке собственных методов и программ. Теоретически труд учителя чрезвычайно благороден и важен, он предоставляет возможности для творчества, проявления и развития самых разносторонних способностей педагога, но на практике это не всегда получается.

Наше обследование показало, что в разных областях страны (меньше в селах и больше в городах) в среднем от 50 до 60% учителей наметили сами или получили от руководства тему для углубленной практической разработки. Самый низкий процент таких учителей оказался среди молодых педагогов: в селах — 25—35%, в городе — 35—40%, а самый высокий — среди педагогов со стажем 16—25 лет (70—75%). Среди получивших тему многие не имеют возможности ее глубоко разрабатывать, получать ценные результаты. Но для всех, а для молодежи в первую очередь, сама установка на творческий поиск имеет огромное воспитательное значение.

«На первых порах работы,—пишет Л. Н. Лесохина,—в пору освоения профессии, эффект самоотдачи деятельности не менее важен, чем практический предметный результат. Важно, в каком направлении развивается личность воспитателя, какие творческие потенции накапливаются ею, а не только очевидные успехи самой этой деятельности»¹ Специфика формирующейся личности воспитателя (в отличие от уже сложившегося профессионала) заключается в том, что плоды его усилий «объективизируются прежде всего в факте становления этого индивида как личности»². И это очень существенно. Однако работать без результата, ради собственного развития можно лишь некоторое время. Если результата не будет и дальше, то личность приостановится в своем развитии. Вместе с тем для формирования профессионального мастерства молодого педагога важно, имеет ли он возможность в своей повседневной практике действовать свободно, принимать самостоятельные решения.

Вопрос о школе всегда был и остается вопросом о нашем движении вперед. Вот почему забота о школе, о жизни, быте учителя, престиже его профессии, совершенствование всей системы обучения и воспитания детей и молодежи есть в то же время забота о будущем страны. Учительское дело, по словам К. Д. Ушинского,

¹ Лесохина Л. Н. Профессиональная деятельность молодого учителя. М.» 1982. С. 50.

² Кемеров В. Е. Проблема личности: Методология исследования и жизненный смысл. М., 1977. С. 160.

является «скромным по наружности», а по сути своей — это одно «из величайших дел в истории».

Проблема повышения эффективности образования стоит сегодня перед педагогами, учеными,¹ руководителями производства, государственными деятелями. Для современных обществ состояние дел в системе образования, утверждает французский писатель и философ Э. Ренан, поистине «вопрос жизни и смерти, вопрос, от которого зависит будущее»¹. Спасение мира, жизни на Земле связано с ростом общественного сознания, с пониманием людьми реальной ситуации. Поэтому так важно иметь систему образования, обеспечивающую гуманистическое воспитание, надлежащие условия для повышения уровня общей и профессиональной образованности молодежи.

¹ Цит. по: *Миронов В. Б.* Проблемы образования в капиталистических странах в условиях НТР // *Образование в современном мире.* М., 1986. С. 114.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 3

Часть I

Глава I. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА

1. Революции в образовании

11

2. Социально-экономическая эффективность Образования 28

Глава II. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПРОГРЕССА И ОБРАЗОВАНИЯ

38

1. Сущность гуманизма

-

2. Гуманизм религиозный и атеистический

43

3. Гуманизм и гуманитаризм

47

4. Гуманитаризм против технократизма

52

5. Материальные основы гуманизации образования

56

Глава III. СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ

60

1. Теоретические основы всестороннего развития личности

—

2. Проблема производительного труда в истории советской школы

65

3. Соединение производительного труда с обучением: теория и опыт

71

4. Профессиональное обучение школьников

77

5. Кризис трудовой морали

82

6. Психолого-педагогические основы воспитания трудолюбия

87

Глава IV. ЕДИНСТВО ПРОИЗВОДСТВА, НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

92

1. Знание как экономическая категория

—

2. Эффективность производительного труда учащихся

97

3. Интеграция труда, научного поиска и учения как фактор эффективности образования

104

4. Образовательный компонент технологической революции

115

5. Диспропорции в подготовке кадров

124

Глава V. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕРЕСТРОЙКИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

128

1. Необходимость изменений в педагогической теории

—

2. Пути практической реализации перспективных идей воспитания

136

Глава VI. ЭФФЕКТИВНОСТЬ СТАРТОВОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ		140
1. Современная концепция раннего детства		-
2. Общественное и семейное воспитание		143
3. Поиски оптимальной конструкции дошкольного Воспитания		148
Глава VII. РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ		151
1. Научно-образовательный потенциал Сибири		-
2. Социальные проблемы образования народов Севера		153
3. Социальная эффективность сельской школы		158
Часть II		
Глава I. УЧИТЕЛЬ — РЕШАЮЩИЙ ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ	165	
1. Кадровый потенциал образования		167
2. Бюджет времени учителя		174
3. Рабочее время. Основы изучения		179
4. Структура и основные элементы затрат времени		185
5. Анализ бюджета времени		189
Глава II. ИЗМЕНЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА		199
1. Развитие системы материального стимулирования		-
2. Пути преодоления феминизации учительства	206	
3. Быт и отдых школьных педагогов		209
4. Педагогический потенциал общественности		211
5. Разделение и кооперация педагогического труда		213
Глава III. ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	226	
1. Мотивы выбора учительской профессии		-
2. Стаж и профессиональное мастерство		232
3. Путь к мастерству		237
4. Работать над собой		241
5. Роль коллектива в становлении личности педагога		246
6. Педагогическое новаторство		254
7. Творческая основа педагогической деятельности		265