Научно-методический журнал

№ 4

2002

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство образования Российской Федерации

Правительство Республики Мордовия

Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева

Издается с января 1996 года

Выходит 1 раз в квартал

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н.П. Макаркин
главный редактор

С.В. Полутин
заместитель главного редактора

С.В. Гордина
ответственный секретарь

А.Ф. Киселев
Г.А. Балыхин
П.Ф.Анисимов
В.Л. Матросов
В.И. Курилов
В.П. Савиных
А.Ф. Хохлов
В.А. Поляков
В.В. Конаков
В.В. Кадакин
Н.Е. Фомин

СОДЕРЖАНИЕ

Образование: федеральный аспект

Об итогах проведения эксперимента по введению единого государственного экзамена в 2002 году и задачах эксперимента на 2003 год. Решение коллегии Министерства образования Российской Федерации от 08.10.2002 № 19/1 3

О стратегии модернизации высшего образования. Постановление VII съезда Российского Союза ректоров высших учебных заведений 9

Международный опыт интеграции образования

Дж. Дэниел. Учиться жить вместе — главная задача на заре XXI в. 18

Интеграция региональных систем образования

В.П. Ковалевский. Организация управления региональным университетским комплексом 23

Модернизация образования

Н.П. Макаркин, О.Б. Томилин, К.М. Романов, И.М. Фадеева. Образовательные технологии в системах высшего профессионального образования 29

Н.В. Федоров. Социально-экономические аспекты модернизации системы образования 34

В.И. Горбунов. Приоритетные направления модернизации инженерного образования на основе потребностно-информационного подхода 44

П.Ф. Потапов. Единый государственный экзамен провели: вопросы остаются 49

Т.В. Машарова, А.А. Харунжев, О.Г. Смирнова. Технология интегрированного урока в условиях модульного обучения 53

Мониторинг образования

И.В. Драгунова. Мониторинг и оценка структуры рынка образовательных услуг (на примере Самарской области) 59

Т.Е. Исаева. Личностно ориентированный подход к оценке деятельности преподавателя высшей школы 67

Точка зрения

А.А. Гагаев, П.А. Гагаев. Религия и школа России: Сущность православных педагогических традиций 72

Непрерывное образование

А.А. Аринушкина. Продолженное образование руководителей высшего звена 81

И.И. Лошакова. Довузовский фрагмент образования 87

В.Н. Бобриков. Непрерывное техническое профессиональное образование как педагогическая проблема 96

© «Интеграция образования», 2002

Академическая интеграция

В.С. Михалкин. Профессиональная языковая подготовка в техническом вузе на основе естественно-научных дисциплин 104
В.А. Далингер. Математическое моделирование как средство интеграции естественно-научных и математических дисциплин 106
В.В. Левченко. Межпредметная интеграция при обучении младших школьников иностранному языку 112

Экономическое образование

Ю.Р. Биктяков. Формирование экономического мышления как элемент государственной политики в области малого предпринимательства 115
Э.П. Печерская, А.С. Егоров. Компетентностно-ориентированный подход как основа трансформации образовательной модели 118
Е.Д. Кормишкин. Роль и значение проблематики экономической безопасности региона в изучении экономических дисциплин 127

История образования

Ж.В. Жираткова. Социальная динамика лингводидактики в Европе в XVII—XX вв. 134
Л.С. Конкина. Вопросы преподавания литературы в вузе в понимании М.М. Бахтина (методический аспект) 138

Интеграция образования и воспитания

Ф.Г. Мухаметзянова. Адаптация проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления» в образовательном пространстве педагогического вуза 142
Ф.А. Ильдарханова. Проблема целостности системы семейного строительства 149

Психология образования

И.Н. Агафонова. Социально-психологическое развитие учащихся как направление интеграции начального образования 156
В.П. Андронов. Духовность профессионала 160

Рецензии, отзывы, информация

Дистанционное обучение: стратегия развития, нормативное и учебно-методическое обеспечение 166
Указатель материалов, опубликованных в журнале в 2002 г. 168

Редактор *Е.С. Руськина*. Корректор *А.В. Родняков*.
Компьютерная верстка *И.А. Пакшиной*.

Журнал зарегистрирован в Комитете РФ по печати.
Свидетельство о регистрации № 016850 от 24.11.97.
Территория распространения — Российская Федерация.

Сдано в набор 02.12.02. Подписано в печать 30.01.03.
Формат 70 x 108 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 15,40. Уч.-изд. л. 15,84. Тираж 500 экз. Цена свободная. Заказ № 123.

Отпечатано в типографии Издательства Мордовского университета
430000, Саранск, ул. Советская, 24

ОБРАЗОВАНИЕ: ФЕДЕРАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Министерство образования Российской Федерации
РЕШЕНИЕ КОЛЛЕГИИ

08.10.2002 № 19/1 **г. Москва**

ОБ ИТОГАХ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ВВЕДЕНИЮ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА В 2002 ГОДУ И ЗАДАЧАХ ЭКСПЕРИМЕНТА НА 2003 ГОД

Заслушав и обсудив сообщение заместителя руководителя Департамента общего образования В.Н. Шаулина, коллегия отмечает, что во исполнение постановлений Правительства Российской Федерации от 16.02.2001 № 119 «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена» и от 05.04.2002 № 222 «Об участии образовательных учреждений среднего профессионального образования в эксперименте по введению единого государственного экзамена» и в соответствии с решением коллегии Минобразования России от 12.10.2001 № 15/1 в 2002 году продолжен эксперимент по введению единого государственного экзамена (далее — эксперимент).

Число субъектов Российской Федерации — участников эксперимента увеличилось с 5 до 16, количество сдававших выпускные и вступительные экзамены в форме единого государственного экзамена (далее — ЕГЭ) возросло с 30 до 300 тыс. чел., общеобразовательных учреждений — с 2 845 до 8 427, высших учебных заведений и филиалов — с 16 до 123. Впервые в эксперименте участвовали средние специальные учебные заведения в 11 субъектах Российской Федерации (79 ссузов). С 12 федеральными министерствами и ведомствами было согласовано участие подведомственных им образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования (далее — вузы и ссузы).

В целях организации и обеспечения эксперимента в 2001/2002 учебном году:

обновлены и подготовлены нормативные документы и инструктивные материалы, регламентирующие процедуру и содержание ЕГЭ, работу государственных экзаменационных комиссий и конфликтных комиссий субъекта Федерации, организацию приема в вузы и ссузы, участвующие в эксперименте. Данные документы и материалы опубликованы в «Сборнике нормативных документов» (объемом более 200 страниц);

разработаны контрольные измерительные материалы по 9 общеобразовательным предметам;

усовершенствована технология проведения ЕГЭ;

продолжена работа по ведению и созданию федеральных и региональных баз данных, создана и апробирована федеральная база свидетельств о результатах ЕГЭ;

проведена подготовка специалистов, обеспечивающих проведение ЕГЭ (организаторов, операторов, членов предметных комиссий по проверке открытых заданий и др.);

проведена работа по организации эксперимента с 16 субъектами Российской Федерации (схемы эксперимента, региональные программы организации и проведения ЕГЭ, региональные нормативные, инструктивные, методические документы и материалы, базы выпускников, контроль проведения ЕГЭ и др.);

определены и реализованы схемы материально-технического и финансового обеспечения субъектов Российской Федерации — участников эксперимента за счет средств Федеральной программы развития образования; проведены 7 конкурсов и заключены 33 государственных контракта по различным направлениям работ;

организована и осуществлена поставка оборудования в 16 субъектов Российской Федерации, проведены каналы связи;

проведена работа со 123 вузами и 79 ссузами по участию в эксперименте (по определению направлений и специальностей для зачисления по результатам ЕГЭ, по разработке правил приема, по организации зачисления, по работе с федеральными базами свидетельств о результатах ЕГЭ и др.);

проведены 9 семинаров-совещаний, заседаний Совета по организации подготовки и проведения ЕГЭ и коллегия Министерства;

ведутся работы по научно-методическому обеспечению эксперимента через подпрограмму «Научное, научно-методическое и информационное обеспечение модернизации системы образования»;

организована работа по информированию заинтересованных организаций, образовательных учреждений — участников эксперимента и средств массовой информации о подготовке и ходе проведения эксперимента через сайт информационного сопровождения ЕГЭ www.ege.ru, сборники нормативных, научно-методических и информационных материалов.

В качестве основных результатов экспериментальной работы в 2001/2002 учебном году следует отметить следующее:

получены более объективные данные о подготовленности выпускников общеобразовательных учреждений, которые могут использоваться для управления качеством образования в субъектах Российской Федерации — участниках эксперимента;

абитуриенты получили расширенные возможности для выбора учебного заведения за счет участия в конкурсе в нескольких вузах и ссузах; часть абитуриентов на основании свидетельств о результатах ЕГЭ участвовала в конкурсе в вузы и ссузы, расположенные за пределами регионов, участвующих в эксперименте;

подтверждена принципиальная возможность проведения ЕГЭ в условиях значительного увеличения масштабов;

проверены новые способы обеспечения информационной безопасности экзаменационных материалов посредством использования штрих-кодов на бланках ЕГЭ и специальных упаковочных пакетов;

апробированы подходы к созданию баз данных выпускников общеобразовательных учреждений, свидетельств о результатах ЕГЭ, доступных определенному кругу пользователей;

начато взаимодействие со службами Федерального агентства правительственной связи и информации при Президенте Российской Федерации по передаче информации и с Министерством внутренних дел Российской Федерации — по пресечению доступа к секретной информации;

отработан ряд вопросов создания системы подготовки и апробации контрольных измерительных материалов;

начата работа по созданию системы подготовки кадров для проведения ЕГЭ;

обеспечена постоянная работа сайта www.ege.ru в целях информационного сопровождения эксперимента, оперативного взаимодействия с участниками ЕГЭ и заинтересованными лицами, в том числе для обеспечения обратной связи и контроля за ходом проведения эксперимента;

показана возможность совмещения государственной (итоговой) аттестации и вступительных испытаний в вузы и ссузы, а также практического использования выбранной организационно-технологической схемы проведения ЕГЭ.

При этом необходимо отметить, что эксперимент резко усилил внимание общественности к образованию и положению дел в образовательных учреждениях; среди выпускников, сдававших ЕГЭ, количество медалистов осталось примерно на прежнем уровне, однако увеличилось количество неудовлетворительных отметок по сравнению с традиционной формой проведения государственной (итоговой) атте-

стации; по данным опросов, участники ЕГЭ считают, что экзамены в новой форме предпочтительнее традиционных.

По результатам анализа хода эксперимента также определены направления совершенствования содержания и процедур проведения единого государственного экзамена:

развитие и уточнение нормативной базы, регулирующей проведение ЕГЭ на федеральном и региональных уровнях (в части, касающейся работы государственных экзаменационных комиссий, взаимодействия органов управления образованием и образовательных учреждений профессионального образования, рассмотрения апелляций на федеральном и региональном уровнях, порядка зачисления в вузы и ссузы, участия в эксперименте учреждений начального профессионального образования);

совершенствование контрольных измерительных материалов (содержание и структура, увеличение объема подготовки — числа общеобразовательных предметов и вариантов, привлечение через конкурсы большего числа специалистов, в том числе из регионов и вузов, для подготовки контрольных измерительных материалов);

совершенствование организационно-технологических процедур проведения ЕГЭ, в частности уменьшение времени на доставку и обработку результатов на региональном и федеральном уровнях, повышение уровня информационной безопасности, уменьшение влияния человеческого фактора;

отработка различных вариантов организации информационных потоков на этапах подготовки и проведения ЕГЭ;

расширение сферы участия представителей вузов и ссузов на всех этапах организации подготовки и проведения эксперимента.

Итоги эксперимента активно обсуждались в регионах и в настоящее время 49 субъектов Российской Федерации представили согласованные на уровне органов исполнительной власти, советов ректоров вузов и советов директоров ссузов решения об участии в эксперименте в 2002/2003 учебном году, в их числе все 16 субъектов Российской Федерации — участников эксперимента в 2001/2002 учебном году. В 49 субъектах Российской Федерации расположено более 350 вузов и 1 400 ссузов.

В соответствии с вышеизложенным к о л л е г и я р е ш и л а:

1. Утвердить перечень субъектов Российской Федерации — участников эксперимента по введению единого государственного экзамена (далее — ЕГЭ) в 2002/2003 учебном году (приложение).

2. Департаменту общего образования (А.В. Баранникову):

2.1. Подготовить доклад Правительству Российской Федерации об итогах второго года эксперимента по введению ЕГЭ в срок до 15.11.2002.

2.2. Подготовить план-график организации подготовки и проведения эксперимента по введению ЕГЭ в 2002/2003 учебном году в срок до 01.11.2002.

2.3. Подготовить в срок до 20.01.2003 проекты государственных контрактов с органами управления образованием субъектов Российской Федерации — участников эксперимента по введению ЕГЭ в 2002/2003 учебном году на выполнение работ, связанных с подготовкой и проведением эксперимента по введению ЕГЭ в рамках направления «Федеральные экспериментальные площадки для введения единого государственного экзамена» Федеральной программы развития образования, и представить их руководству Минобразования России на утверждение.

2.4. Обеспечивать подготовку проведения конкурсов для определения организаций, выполняющих работы по основным направлениям проведения эксперимента по введению ЕГЭ.

2.5. Совместно с органами управления образованием субъектов Российской Федерации, советами ректоров высших учебных заведений (далее — вузов):

2.5.1. Предусмотреть в 2003 году апробацию других технологий проведения ЕГЭ.

2.5.2. Подготовить предложения по подготовке к проведению ЕГЭ в г. Москве и г. Санкт-Петербурге.

2.6. Организовать работу по формированию региональных баз данных выпускников, образовательных учреждений и федеральных баз свидетельств о результатах ЕГЭ.

2.7. Обеспечить проведение работы по совершенствованию контрольных измерительных материалов для ЕГЭ, учитывая задачи и результаты эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования.

2.8. Подготовить обращения в министерства и ведомства по расширению участия подведомственных им образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования в эксперименте по введению ЕГЭ.

2.9. Подготовить проект положения о системе общественного контроля за проведением ЕГЭ в срок до 01.03.2003.

3. Департаменту общего образования (А.В. Баранникову) в срок до 31.12.2002 подготовить предложения:

3.1. По изменению и дополнению нормативных правовых документов, регламентирующих проведение государственной (итоговой) аттестации выпускников IX и XI (XII) классов общеобразовательных учреждений.

3.2. По введению экзамена по русскому языку в перечень предметов, по которым проводится государственная (итоговая) аттестация выпускников XI (XII) классов общеобразовательных учреждений.

4. Департаменту образовательных программ и стандартов профессионального образования (В.И. Кружалину) в срок до 01.12.2002:

4.1. Подготовить предложения по изменению и дополнению нормативных документов, регламентирующих порядок приема в вузы.

4.2. Разработать проекты перечней вступительных испытаний в вузы по группам направлений и специальностей.

5. Управлению среднего профессионального образования (П.Ф. Анисимову) в срок до 01.12.2002 подготовить предложения по изменению и дополнению нормативных документов, регламентирующих порядок приема в средние специальные учебные заведения (далее — ссузы).

6. Управлению высшего профессионального образования (Ю.А. Новикову) совместно с Департаментом общего образования (А.В. Баранниковым) в срок до 01.12.2002:

6.1. Провести работу по обеспечению участия в эксперименте по введению ЕГЭ вузов Минобразования России и филиалов, расположенных на территориях субъектов Российской Федерации — участников эксперимента по введению ЕГЭ.

6.2. Подготовить проект приказа Минобразования России об участии вузов Минобразования России в эксперименте по введению ЕГЭ.

6.3. Обеспечить предоставление вузами, участвующими в эксперименте по введению ЕГЭ, не менее 50 % от общего числа направлений и специальностей для приема в форме и по материалам ЕГЭ.

7. Управлению среднего профессионального образования (П.Ф. Анисимову) совместно с Департаментом общего образования (А.В. Баранниковым) в срок до 15.12.2002:

7.1. Провести работу по обеспечению участия в эксперименте по введению ЕГЭ ссузов Минобразования России, расположенных на территориях субъектов Российской Федерации — участников эксперимента по введению ЕГЭ.

7.2. Подготовить проект приказа Минобразования России об участии ссузов Минобразования России в эксперименте по введению ЕГЭ.

8. Управлению начального профессионального образования (Е.Я. Бутко) совместно с Департаментом общего образования (А.В. Баранниковым) подготовить предложения о формах участия в эксперименте по введению ЕГЭ образовательных учреждений начального профессионального образования Минобразования России, расположенных на территориях субъектов Российской Федерации — участников эксперимента по введению ЕГЭ, в срок до 01.12.2002.

9. Управлению высшего профессионального образования (Ю.А. Новикову), Управлению среднего профессионального образования (П.Ф. Анисимову), Управлению начального профессионального образования (Е.Я. Бутко) обеспечить контроль за участием подведомственных образовательных учреждений профессионального образования в эксперименте по введению ЕГЭ и по его результатам представить информацию в Департамент общего образования (А.В. Баранникову) в срок до 01.09.2003.

10. Департаменту общего образования (А.В. Баранникову), Департаменту образовательных программ и стандартов профессионального образования (В.И. Кружалину), Управлению высшего профессионального образования (Ю.А. Новикову), Управлению среднего профессионального образования (П.Ф. Анисимову), Управлению начального профессионального образования (Е.Я. Бутко) подготовить предложения по внесению изменений и дополнений в законодательство Российской Федерации в части введения ЕГЭ в срок до 01.10.2003.

11. Просить органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, изъявившие желание участвовать в эксперименте по введению ЕГЭ, представить в Минобразование России соответствующее решение.

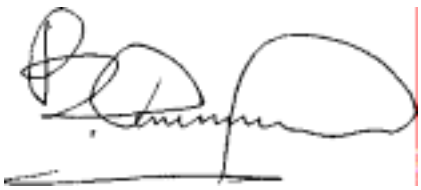
12. Рекомендовать органам управления образованием субъектов Российской Федерации — участников эксперимента по введению ЕГЭ совместно с советами ректоров вузов и советами директоров ссузов подготовить программу организации и проведения эксперимента по введению ЕГЭ в 2002/2003 учебном году в срок до 01.12.2002.

13. Вузам и ссузам, расположенным на территориях субъектов Российской Федерации — участников эксперимента по введению ЕГЭ, представить, соответственно, в Управление высшего профессионального образования (Ю.А. Новикову) и в Управление среднего профессионального образования (П.Ф. Анисимову) перечень направлений и специальностей (для вузов не менее 50 % от общего числа направлений и специальностей), по которым в 2003 году будут осуществляться прием и зачисление по результатам вступительных испытаний в форме и по материалам ЕГЭ, в срок до 01.12.2002.

14. Рекомендовать вузам и ссузам, расположенным на территориях субъектов Российской Федерации, не участвующих в эксперименте по введению ЕГЭ, принимать свидетельства о результатах ЕГЭ при проведении приема и зачисления и до 01.04.2003 представить в Минобразование России информацию о перечне направлений и специальностей, по которым будет осуществляться прием по результатам ЕГЭ.

15. Совету по организации подготовки и проведения эксперимента по ЕГЭ в срок до 10.12.2002 рассмотреть план мероприятий по подготовке и проведению эксперимента по введению ЕГЭ в 2002/2003 учебном году.

16. Департаменту общего образования (А.В. Баранникову) подготовить в срок до 30.10.2002 приказ по реализации решения коллегии.

Председатель коллегии  **В.М . ФИЛИППОВ**

Приложение
к решению коллегии
от 08.10.2002 № 19/1

Перечень субъектов Российской Федерации, участвующих в эксперименте по проведению единого государственного экзамена в 2002/2003 учебном году

1. Республика Адыгея
2. Республика Алтай
3. Республика Башкортостан
4. Кабардино-Балкарская Республика
5. Республика Калмыкия
6. Республика Карелия
7. Республика Марий Эл
8. Республика Мордовия
9. Республика Саха (Якутия)
10. Удмуртская Республика
11. Республика Хакасия
12. Чувашская Республика — Чувашия
13. Алтайский край
14. Краснодарский край
15. Красноярский край
16. Хабаровский край
17. Архангельская область
18. Астраханская область
19. Волгоградская область
20. Воронежская область
21. Калининградская область
22. Калужская область
23. Камчатская область
24. Кировская область
25. Костромская область
26. Курганская область
27. Липецкая область
28. Магаданская область
29. Мурманская область
30. Новгородская область
31. Новосибирская область
32. Омская область
33. Оренбургская область
34. Пензенская область
35. Пермская область
36. Псковская область
37. Ростовская область
38. Самарская область
39. Сахалинская область
40. Смоленская область
41. Томская область
42. Тюменская область
43. Челябинская область
44. Читинская область
45. Ярославская область
46. Агинский Бурятский автономный округ
47. Еврейская автономная область
48. Таймырский (Долгано-Ненецкий) автономный округ
49. Ханты-Мансийский автономный округ

VII СЪЕЗД РОССИЙСКОГО СОЮЗА РЕКТОРОВ

VII съезд Российского Союза ректоров проходил 6 — 7 декабря 2002 г. в Москве, в актовом зале Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова на Воробьевых горах.

Основным вопросом, стоящим на повестке дня, была стратегия модернизации российской высшей школы.

На съезд прибыло более 1 500 участников и гостей, в том числе 770 ректоров вузов независимо от формы собственности. В качестве гостей на съезде присутствовали руководители министерств и ведомств, органов управления образованием субъектов Российской Федерации, депутаты, видные ученые, общественные деятели, представители средств массовой информации.

Приветственным словом к собравшимся съезд открыл Президент Российской Федерации В.В. Путин. С докладом выступил Президент Российского Союза ректоров, ректор МГУ им. М.В. Ломоносова, академик В.А. Садовничий.

Работа съезда продемонстрировала, что Российский Союз ректоров принимает самое активное участие в модернизации отечественного образования и имеет свою точку зрения по этому вопросу. Концепцию модернизации образования ректоры вузов рассматривают как серьезный шаг в направлении повышения качества, эффективности и общедоступности высшего образования. Поэтому они признают необходимым обеспечить ее последовательную реализацию, настаивают на чистоте экспериментов, особенно в тех частях, которые могут серьезно изменить основы действующей системы образования.

VII съезд Российского Союза ректоров принял ряд документов. Предлагаем читателям журнала постановление съезда «О стратегии модернизации высшего образования».

ПОСТАНОВЛЕНИЕ
VII съезда Российского Союза ректоров высших учебных заведений

06–07.12.2002 **г. Москва**

О СТРАТЕГИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Заслушав и обсудив доклад и сообщения по повестке дня, VII съезд Российского Союза ректоров вузов отмечает, что период, минувший с предшествующего съезда, отмечен позитивными сдвигами в развитии высшей школы.

Крупным событием в жизни научно-педагогических коллективов и студенческой молодежи страны стало участие в VII съезде Российского Союза ректоров главы государства В.В. Путина. В своем выступлении он дал оценку состояния отечественной высшей школы и определил первоочередные задачи ее развития. Высокий уровень образования, подчеркнул Президент, остается одним из показателей, благодаря которым Россия входит в число ведущих государств мира. Его совершенствование — важнейший приоритет политики государства. Опираясь на накопленный потенциал и свои богатые традиции, высшие учебные заведения могут и должны вносить растущий вклад в экономическое развитие и повышение уровня жизни населения. Для этого необходимо упорядочить структуру подготовки кадров, приблизив ее к имеющимся потребностям, обеспечить улучшение качества образования, особенно в негосударственных вузах. Предстоит усилить внимание к обеспечению высококвалифицированными специалистами государственных учреждений, организаций и предприятий. Должна быть продолжена реформа военного образования. Необходимо развивать подготовку кадров для зарубежных государств, прежде всего для стран СНГ, реализовать эффективные и взаимовыгодные формы такой подготовки.

В числе мер по укреплению высшей школы, которые будут приняты на общегосударственном уровне, Президент выделил увеличение средств, направляемых на капитальное строительство объектов вузов, их техническое перевооружение и комплектование библиотек, а также повышение надбавок преподавателям за ученые звания. Получили поддержку главы государства предложения о распространении на высшие учебные заведения статуса научных организаций, об изменении режима налогообложения вузов, а также упорядочении работы казначейств, имея в виду освобождение учреждений высшей школы от чрезмерной регламентации в использовании имеющихся средств.

Выступление Президента Российской Федерации В.В. Путина, его участие в дискуссии по основному докладу и последующим сообщениям оказало определяющее влияние на всю атмосферу VII съезда Российского Союза ректоров, сосредоточившего свою деятельность на анализе хода реализации решений Государственного Совета, принятых в августе 2001 г., и разработанной на их основе Концепции модернизации отечественного образования на период до 2010 г., одобренной Правительством Российской Федерации.

В ходе осуществления Концепции модернизации ищутся пути расширения доступности высшего образования, улучшения качества подготовки специалистов, повышения экономической и социальной эффективности работы высших учебных заведений. Многое делается для создания в системе высшего образования единой информационной среды. Намечены меры по развитию целевого приема в вузы, выделению бюджетных субсидий для студентов, обучающихся на целевой основе. Усиливается требовательность к содержанию и организации учебного процесса при аккредитации вузов, ликвидируются необоснованно открытые филиалы, прекращается подготовка кадров по специальностям и направлениям, не обеспеченным квалифицированным профессорско-преподавательским составом.

За счет все более активной и целенаправленной деятельности на рынке образовательных услуг и научно-технической продукции укрепляется экономическое положение растущего числа высших учебных заведений. Это обеспечивает привлечение значительных небюджетных средств для переоснащения учебного процесса, ремонта учебных корпусов и общежитий, приобретения литературы.

Заметный вклад в позитивные процессы в области высшего образования внес Российский Союз ректоров вузов. Его представители приняли непосредственное участие в подготовке концептуальных документов на рассмотрение Госсовета. На заседаниях Правления и Совета Союза, проводившихся в Москве, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, ряде других центров высшего образования рассматривался ход осуществления Концепции модернизации, обобщался лучший опыт работы высших учебных заведений.

Важным событием стала встреча представителей Российского Союза ректоров вузов с Председателем Правительства Российской Федерации М.М. Касьяновым, где состоялось откровенное обсуждение проблем высшего образования, подытоженное в протоколе, который последовательно выполняется.

Анализ, проделанный Российским Союзом ректоров вузов, изучение положения дел на местах приводят к выводу о том, что практическая работа по выполнению Концепции модернизации нуждается в существенном улучшении. Выявилась необходимость конкретизировать содержание Концепции, внести уточнения и дополнения в разработанные на ее основе мероприятия.

Одной из помех в практической работе по модернизации высшего образования стали проявления формализма, попытки администрирования, нередкая поспешность в принятии крупных решений, требующих предварительного изучения и обсуждения. Это относится, в частности, к таким масштабным социально-экономическим экспериментам, как введение единого государственного экзамена и государственных именных финансовых обязательств.

В силу незначительных сроков эксперимента по введению единого экзамена еще отсутствует возможность получения данных о его педагогических и социальных последствиях, так как в первую очередь необходимо дать оценку результатам обучения студентов, принятых в вузы по его итогам. Более того, вместо ожидавшегося сокращения репетиторства и тем самым снижения влияния имущественного положения семей на возможности выпускников школ в продолжении образования в вузах, практически повсеместно набирают силу новые формы платной подготовки к единому экзамену. Кроме того, выявились существенные изъяны самой технологии проведения единого государственного экзамена, а также используемых на этом экзамене контрольно-измерительных материалов, что ставит под вопрос как объективность единого экзамена, так и его преимущества в отношении достоверности и сопоставимости перед выпускными экзаменами из общеобразовательных школ и вступительными экзаменами в вузы, проводимыми в традиционных формах. Тем не менее, несмотря на все эти обстоятельства, эксперимент уже фактически распространен на значительную часть страны.

До сих пор нет ясности с содержанием и целями другого крупного эксперимента, подразумевающего введение государственных именных финансовых обязательств. Вся имеющаяся информация свидетельствует лишь о том, что этот эксперимент сможет ограничить гарантированное Конституцией России право на образование граждан.

Возникает много вопросов и при решении задачи о поддержке ведущих высших учебных заведений. Может случиться, что вместо реальной поддержки лидеров высшего образования будет введена в действие новая административно-бюрократическая процедура определения ведущих вузов по формальным признакам.

В мероприятиях по модернизации образования не нашли отражение некоторые неотложные проблемы высшей школы, которые определяют саму возможность выполнения вузами их основополагающих задач. Практически не меняется ситуация, сложившаяся с профессорско-преподавательским составом. Между тем, низкая оплата его труда и слабая социальная защищенность влекут за собой снижение уровня преподавания, старение кадров высшей школы, застой в научно-педагогических коллективах.

Не принимается мер для развития научной работы вузов, год от года сокращается финансирование фундаментальных и поисковых исследований, в них участвует лишь около 10 % профессоров и преподавателей. Резко уменьшены средства, выделяемые на Федеральную целевую программу «Интеграция высшего образования и науки», фактически сорвано выполнение ее первого этапа. Состояние вузовской науки в целом создает реальную угрозу утраты интеллектуального потенциала российской высшей школы.

Не уделяется внимание социальным проблемам студенчества. Неудовлетворительное материальное положение значительной части студентов ведет к перегрузке молодых людей побочными заработками, пагубно сказывается на их здоровье. Проведенное при поддержке Российского Союза ректоров исследование контингента студентов показало стойкую тенденцию к снижению от к курса к курсу обучения показателей их физического развития и здоровья. Между тем, невзирая на создавшееся положение, согласно проекту федерального бюджета с 2003 г. намечено прекратить финансирование лечебно-профилактических и оздоровительных учреждений вузов.

В силу социального неблагополучия многих вузовских коллективов, крайне слабой организации в них воспитательной работы в студенческую среду все шире проникают наркотики, растет число преступлений, совершаемых студентами из корыстных побуждений, получает распространение асоциальное поведение. Студенчество утрачивает черты, присущие российской интеллигенции: бескорыстное служение обществу, тяга к знаниям. Часто они вытесняются карьеризмом, делячеством и эгоцентризмом.

Проводимые в жизнь подходы к модернизации системы подготовки и, особенно, воспитания специалистов крайне слабо учитывают современные реалии, новые вызовы XXI века, включая распространение терроризма, нарастание угрозы экологической катастрофы, обострение рисков, вызываемых техногенными факторами, процессами экономической и политической глобализации. Назрела потребность в том, чтобы государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования разрабатывались с учетом перспективных тенденций и наиболее острых проблем мирового развития.

Не отвечает задачам модернизации высшего образования действующий режим налогообложения в вузах. Федеральными и местными органами исполнительной власти не обеспечивается применение п. 3 ст. 40 и п. 3 ст. 47 Федерального закона «Об образовании», согласно которым образовательные учреждения независимо от их организационно-правовых форм подлежат освобождению от уплаты всех видов налогов в части непредпринимательской деятельности, а также предпринимательской деятельности в случае, если получаемый от нее доход реинвестируется непосредственно в данное образовательное учреждение и (или) на непосредственные нужды обеспечения, развития и совершенствования образовательного процесса (в т.ч. на заработную плату) в данном образовательном учреждении.

Введение в действие с 1 января 2001 г. главы 21 «Налог на добавленную стоимость» и с 1 января 2002 г. — главы 25 «Налог на прибыль организаций» Налогового кодекса Российской Федерации сузило ранее предоставлявшиеся образовательным учреждениям льготы по налогу на добавленную стоимость, а также полностью лишили их льгот по налогу на прибыль. Это осложнило и без того трудное финансовое положение вузов и других образовательных учреждений.

В свете изложенного VII съезд Российского Союза ректоров вузов считает возможным и необходимым переосмыслить сложившуюся практику реализации Концепции модернизации отечественного образования до 2010 г., учесть выявившиеся трудности и выработать новую, более обоснованную и конкретную стратегию этой работы с тем, чтобы она обеспечивала достижение ожидаемых результатов, предотвращала нежелательные последствия проводимых экспериментов, гарантировала решение всего комплекса проблем, определяющего будущее высшей школы и ее вклад в социально-экономическое развитие страны.

Опираясь на положения выступления на съезде Президента Российской Федерации В.В. Путина и Концепцию модернизации как на документы принципиального характера, Российский Союз ректоров вузов считает также необходимым на их базе разработать и реализовать программы развития ключевых областей образования: университетского, инженерно-технического и педагогического. Предложения к этим программам по инициативе Союза подготовлены для внесения на рассмотрение в Министерство образования Российской Федерации и Правительство Российской Федерации.

VII съезд Российского Союза ректоров высших учебных заведений

п о с т а н о в л я е т:

1. Отметить основополагающее значение выступления на VII съезде Союза Президента Российской Федерации В.В. Путина. Принять к руководству и исполнению вытекающие из этого выступления задачи.

С этой целью:

1.1. Считать необходимым внести уточнения и дополнения, вытекающие из выступления В.В. Путина на VII съезде Российского Союза ректоров, в Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 г., а также в принятые на ее основе документы и практические мероприятия. Усилить внимание к вопросам трудоустройства и закрепления молодых специалистов, особенно педагогического и сельскохозяйственного профиля, обеспечению высококвалифицированными кадрами государственных учреждений, организаций и предприятий, а также к реформе

военного образования. В полной мере использовать имеющиеся возможности для развития фундаментальных исследований в высшей школе как основы будущего страны.

1.2. Рекомендовать Министерству образования Российской Федерации в свете выступления Президента Российской Федерации В.В. Путина на съезде разработать и в установленном порядке внести на рассмотрение Правительства предложения о распространении на высшие учебные заведения статуса научных организаций, об упорядочении работы казначейств, имея в виду отказ от чрезмерной регламентации финансово-хозяйственной деятельности учреждений высшей школы.

1.3. Учесть растущую озабоченность руководства страны и широкой общественности неудовлетворительным уровнем образования во многих негосударственных высших учебных заведениях и их территориальных филиалах. Советам ректоров вузов принять участие в разработке мер, направленных на предотвращение некачественной подготовки специалистов, исключение фактов выдачи таким выпускникам учебных заведений дипломов государственного образца.

1.4. В свете задач, поставленных в выступлении Президента Российской Федерации В.В. Путина, рекомендовать Министерству образования Российской Федерации внести на рассмотрение Правительства и Федерального Собрания Российской Федерации одобренные съездом Российского Союза ректоров вузов предложения, изложенные в приложении к настоящему постановлению по вопросам предоставления налоговых льгот учреждениям высшей школы в соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» и ст. 56 Налогового кодекса РФ, совершенствования нормативной базы и увеличения размеров их бюджетного финансирования, а также сохранения имущественных прав вузов.

2. Руководствуясь положениями, содержащимися в выступлении главы государства, съезд со всей определенностью высказался за сохранение закрепленной Конституцией и законодательством Российской Федерации организационно-правовой формы высших учебных заведений как государственных учреждений, признал несостоятельными, угрожающими развалом государственной системы высшего образования выдвигаемые отдельными лицами предложения о преобразовании государственных вузов в организации.

3. Исходя из важного значения Концепции модернизации отечественного образования на период до 2010 г. для развития высшей школы, расширения ее доступности, улучшения качества подготовки специалистов, повышения экономической и социальной эффективности деятельности вузов, рекомендовать Министерству образования Российской Федерации на основе анализа и обобщения хода выполнения — мероприятий по реализации Концепции модернизации разработать стратегию этой работы в области высшего образования, предусмотрев:

— осуществление дополнительных мер по улучшению управления ходом выполнения Концепции модернизации с тем, чтобы устранить проявления формализма в этой работе, поднять обоснованность принимаемых решений;

— реализацию взвешенного, научно обоснованного подхода к проведению крупных социально-педагогических экспериментов, вытекающих из Концепции модернизации, особенно по введению единого государственного экзамена и государственных именных финансовых обязательств. Исключить неоправданное расширение масштабов этих экспериментов до получения объективных результатов, подтверждающих их целесообразность. Привлекать к анализу хода выполнения мероприятий по модернизации высшей школы видных ученых и деятелей высшего образования, обеспечивать исследование долгосрочных последствий намечаемых новшеств;

— уточнение и дополнение мероприятий по реализации Концепции модернизации, имея в виду концентрацию усилий и ресурсов на решении наиболее острых проблем развития высшей школы: улучшении оплаты труда профессорско-преподавательского состава вузов и его пополнение одаренной молодежью; развитии фун-

даментальных и поисковых исследований; усилении воспитательной работы в студенческих коллективах, а также социального и медицинского обслуживания студентов;

— разработку и осуществление мер, направленных на улучшение обстановки в студенческой среде, пресечение и профилактику распространения наркомании и проникновения в нее криминальных элементов, асоциальных настроений и поступков, воспитания нетерпимости к терроризму и экстремизму.

Совместно с Российским Союзом ректоров вузов, правоохранительными органами, заинтересованными министерствами и ведомствами подготовить предложения по решению проблем воспитания студентов, социального и нравственного оздоровления студенческих коллективов для рассмотрения на заседании Государственного Совета, посвященном молодежной политике.

4. В основном одобрить разработанные по инициативе Российского Союза ректоров предложения к программам развития ключевых областей высшего образования:

— Федеральная целевая программа «Университеты России в XXI веке»;

— «Совершенствование структуры и содержания инженерного образования»;

— «Педагогическое образование России: современное состояние, проблемы, направления развития».

Просить участников съезда дать свои предложения и замечания к этим программам и проектам документов до 1 января 2003 г.

Министерству образования Российской Федерации совместно с Российским Союзом ректоров после доработки указанных документов в установленном порядке согласовать их с заинтересованными министерствами и ведомствами и внести на утверждение в Правительство Российской Федерации.

5. Министерству образования Российской Федерации и Совету Российского Союза ректоров в установленном порядке внести проект Указа Президента Российской Федерации «О введении квалификационных разрядов для профессорско-преподавательского состава и научных работников вузов» и предложения по улучшению оплаты их труда и пенсионного обеспечения.

6. Рекомендовать Министерству образования Российской Федерации:

провести обсуждение и доработку проекта документа о категорировании высших учебных заведений, имея в виду усиление направленности мер, предусмотренных в этом документе, на обеспечение государственной поддержки ведущих вузов, определяющих уровень и перспективы развития образования и науки в стране;

ввести в действие новый порядок целевого приема и подготовки на договорной основе с органами государственной власти и местного самоуправления с 2003/04 учебного года, а также целевые возвратные субсидии в системе высшего образования начиная с 2003 г.

7. Просить МПТР России (М.Ю. Лесина) и ВГТРК (М.Е. Швыдкого) рассмотреть предложения Минобразования России и Российского Союза ректоров о создании специальных культурно-просветительских, образовательных и научно-популярных программ на государственных телеканалах.

8. Ректорам высших учебных заведений довести решения VII съезда Российского Союза ректоров до научно-педагогических и студенческих коллективов, организовать разработку вытекающих из них практических мер.

9. Правлению Российского Союза ректоров, опираясь на положения выступления Президента России В.В. Путина на съезде, Концепцию модернизации, организовать разработку и реализацию:

— обоснованных предложений по стратегии модернизации высшего образования, по всему комплексу проблем, определяющих будущее высшей школы, ее вклад в социально-экономическое развитие страны;

— программ развития ключевых областей образования: университетского, инженерно-технического и педагогического.

Проинформировать о решениях VII съезда Российского Союза ректоров руководящие органы исполнительной и законодательной власти республик, краев и областей, лидеров политических и общественных партий, движений и объединений, широкие круги научно-педагогической общественности, всех заинтересованных лиц и организаций.

10. Поручить Президенту Российского Союза ректоров В.А. Садовничему доложить об итогах VII съезда Союза Президенту Российской Федерации В.В. Путину, внести предложения о рассмотрении хода реализации Концепции модернизации отечественного образования на период до 2010 г., политических установок, положенных в основу этого документа, на заседании Государственного Совета.

* * *

VII съезд Российского Союза ректоров вузов отмечает, что характерные для XXI в. тенденции развития человечества — становление экономики знаний, возникновение информационного общества — объективно поднимают роль и ответственность высшей школы во всех сферах жизни. В этих условиях модернизация системы образования Российской Федерации должна в большей мере, чем сегодня, затрагивать высшие учебные заведения. Государство и общество призваны реалистично оценивать возможности высшей школы в качестве движущей силы социально-экономического и научно-технологического прогресса, принимать все меры для укрепления высших учебных заведений и более полного использования их потенциала.

Президент
Российского Союза ректоров,
ректор МГУ им. М.В. Ломоносова,
академик **В.А.САДОВНИЧИЙ**

Приложение к постановлению
VII съезда Российского Союза ректоров вузов
«О стратегии модернизации высшего образования»

Предложения по вопросам улучшения системы и практики бюджетного финансирования и налогообложения учреждений высшего образования

1. Вопросы бюджетного финансирования

1.1. Просить Правительство Российской Федерации принять меры, предусматривающие в течение 2003—2004 гг. увеличение:

— денежных средств, направляемых на финансирование по программам «Федеральная целевая программа ”Интеграция науки и высшего образования России на 2002—2006 годы“»; «Развитие приборной базы научных организаций и высших учебных заведений». Возобновить финансирование по программе «Создание компьютерных сетей связи и баз данных фундаментальной науки и образования»;

— финансирования расходов, связанных с развитием материально-технической базы государственных высших учебных заведений, проведением капитального ремонта, а также строительством новых учебных корпусов, студенческих общежитий и жилого фонда профессорско-преподавательского состава;

— размеров надбавок профессорско-преподавательскому составу государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования за наличие учебного звания доцента — до 7,0 тыс. руб. в месяц, профессора — до 10,0 тыс. руб. в месяц;

— на содержание санаториев-профилакториев учреждений высшего профессионального образования, министерств и ведомств Российской Федерации;

— объемов затрат на науку в вузах страны в размере не менее 20 % общего объема финансирования науки гражданского назначения в федеральном бюджете.

1.2. При рассмотрении вопросов финансового положения работников вузов предусмотреть:

— утверждение программы поэтапного повышения заработной платы работникам образования, обеспечивающей к 2004 г. достижение уровня, равного уровню средней заработной платы в промышленности;

— введение надбавок за непрерывный стаж работы в высшем учебном заведении, а также надбавок молодым специалистам, работающим в вузе.

1.3. Обратиться с предложением в Правительство РФ утвердить своим постановлением «Комплекс межведомственных мероприятий по реализации в 2002—2005 гг. Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., одобренной распоряжением Правительства РФ от 29.12.01 г. № 1756-р», включая вопросы финансового обеспечения образовательных учреждений.

2. Вопросы предоставления налоговых льгот образовательным учреждениям

Представить в Государственную думу Российской Федерации законопроекты, предусматривающие внесение изменений и дополнений в часть вторую Налогового кодекса Российской Федерации, имея в виду:

— освобождение от налога на прибыль доходов от реализации товаров (работ, услуг) и имущественных прав, а также внереализационных доходов высшего учебного заведения (глава 25 части второй Налогового кодекса Российской Федерации);

— исключение из числа операций, подлежащих обложению налогом на добавленную стоимость, оказываемых высшим учебным заведением консультационных услуг, а также услуг по сдаче имущества в аренду (п.п. 14 п. 2 ст. 149 части второй Налогового кодекса Российской Федерации);

— освобождение от налога на добавленную стоимость реализации высшим учебным заведением товаров (работ, услуг) как собственного производства, так и приобретенных им по иным основаниям при условии направления доходов от этой реализации на непосредственные нужды обеспечения, развития, совершенствования образовательного процесса в данном учебном заведении (абз. 2 п.п. 14 ст. 149 части второй Налогового кодекса Российской Федерации);

— освобождение от налога на добавленную стоимость патентно-лицензионных операций высшего учебного заведения (п.п. 1 ч. 4 ст. 148 части второй Налогового кодекса Российской Федерации);

— включение в перечень категорий налогоплательщиков, имеющих право на получение профессиональных налоговых вычетов, профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения; установление минимальной месячной суммы расходов профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения, подлежащих учету в качестве такого вычета;

— разрешение образовательным учреждениям использовать самостоятельно средства, полученные от предпринимательской и иной приносящей доход деятельности, и хранить их по усмотрению образовательного учреждения на счетах казначейства, банков и иных кредитных организаций. Предлагаемый порядок сохранить до момента достижения доли расходов федерального бюджета на финансирование высшего образования до уровня, предусмотренного Законом Российской Федерации «Об образовании».

В случае непринятия этих законодательных актов обратиться к Правительству Российской Федерации с просьбой изыскать возможность возмещения вузам и другим образовательным учреждениям потерь их доходов в результате отмены ранее предоставлявшихся им налоговых льгот, установленных Законом Российской Федерации «Об образовании», в связи с введением в действие части второй Налогового кодекса Российской Федерации.

3. Вопросы имущественных отношений

3.1. Просить Министерство имущественных отношений Российской Федерации:

— осуществить меры по закреплению в бессрочное (постоянное) пользование земель за высшими учебными заведениями для проведения практической подготовки специалистов и полевых лабораторных исследований их учебно-опытными хозяйствами, не допуская их перепрофилирования;

— подготовить разъяснения по вопросам применения ст. 270 Гражданского кодекса Российской Федерации и ст. 20 и 41 Земельного кодекса Российской Федерации в отношении права высших сельскохозяйственных учебных заведений заключать договора на передачу земельных угодий, закрепленных за ними на праве постоянного (бессрочного) пользования, в безвозмездное пользование учебно-опытным хозяйствам.

3.2. Просить Правительство Российской Федерации включить учебно-опытные хозяйства высших сельскохозяйственных образовательных учреждений в перечень стратегических предприятий и организаций в соответствии со ст. 190 Федерального закона от 26.10.02 г. №127-ФЗ «О несостоятельности (банкротстве)».

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УЧИТЬСЯ ЖИТЬ ВМЕСТЕ — ГЛАВНАЯ ЗАДАЧА НА ЗАРЕ XXI в.*

Дж. Дэниел, *зам. генерального директора ЮНЕСКО по образованию*

Международная конференция по образованию, которая состоялась в Дакаре (Сенегал) в апреле 2000 г., позволила своевременно проанализировать состояние базового образования во многих странах мира и коллективно разработать необходимые практические меры. Совершенно ясно, что в области образования все еще остаются проблемы неравенства и дискриминации, особенно в отношении женщин, в сельских районах, в больших и очень бедных городских районах. Тем не менее в начале XXI в. во многих странах мира число детей и молодежи, обучающихся в школе, увеличилось в сравнении с тем, что было 50 лет назад. Бурный рост числа учащихся во многих странах мира — это результат серьезных усилий со стороны правительств этих стран, политических и общественных движений, международного сообщества.

Во многих странах, в том числе и в развитых, могут возникнуть обстоятельства, препятствующие учебе детей в школе и обучению взрослых грамотности, необходимой им в жизни. Бедность (особенно в ее крайней степени — нищета) — наиболее эффективное средство, которое мы придумали для того, чтобы лишить людей возможности пользоваться правом на образование. Препятствия возникают из-за географической изоляции, из-за недостаточной занятости и безработицы. Например, материальное обеспечение семьи вынуждает главу семейства в поисках работы мигрировать из города в деревню, из своей страны в другую. Дополнительная нагрузка в таком случае ложится на оставшихся членов семьи, тем самым лишая их возможности продолжить обучение в школе. Тем не менее неравенство и дискриминация людей по признаку расы, пола, возраста или из-за нарушения их физического развития тоже должны учитываться, когда мы пытаемся понять, как и почему получается, что образовательные возможности распределяются так неравномерно.

Во многих странах учителям постоянно приходится сталкиваться со множеством проблем — им угрожает нервное истощение, потому что в своей повседневной работе они должны приспосабливаться к бесконечным изменениям, происходящим в результате проведения реформ, программ усовершенствования их работы. Некоторые новшества являются позитивными и необходимыми, как, например, те, которые связаны с облегчением доступа к образованию для жертв дискриминации, увеличением продолжительности учебного дня, возможностью дальнейшего образования, а также повышением его качества, отвечающего сегодняшнему дню. Спрос и перспективы также меняются. Борьба за доступ к образованию в итоге превращается в стремление удержать детей в школе. Вопрос демократизации образования перемещается из сферы количественной в сферу проблем учебной программы, школьной морали, взаимоотношений школы и общества. Тем не менее очевидны изменения в приоритетах в развитии систем образования и в приоритетах различных аспектов образования. Так, во многих странах родителей не устраивает, что детей надо отправлять в начальную школу всего на пять-шесть лет. Они хотят, чтобы дети пошли в школу раньше и продолжали обучение как можно дольше. Они осознали, что в XXI в. необходимо проводить гораздо больше времени в школе, чтобы получить специализацию и овладеть необходимыми навыками для

* Печатается по: Перспективы. Т. 31. 2001. № 3 (119). С. 7—12.

© Дж. Дэниел, 2002

успешного продвижения в жизни или для получения доступа на рынок труда.

Кроме того, эффективность и актуальность учебной программы все больше привлекают внимание не только родителей, но и политиков, которые видят в ней стратегическое средство воздействия на то, как граждане той или иной страны смогут ответить, противостоять глобализации, международной экономической конкуренции и «информационно-коммуникационному разделу мира». Эти выводы, конечно, очень важны, но не менее важно и то, какой вклад может внести образование в другие, не менее важные аспекты благосостояния человека. Например, образование сегодня должно признать каждую из четырех основ, обозначенных в докладе Делора (Jacque Delors, *et al.*, «Learning: the treasure within». Paris, UNESCO, 1996. (Report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century)): учиться знать, учиться делать, учиться жить вместе и учиться быть. На своей последней Генеральной конференции ЮНЕСКО решила, что 46-я сессия Международной конференции по образованию будет посвящена содержанию и методам образования, необходимым для обеспечения мирного сосуществования народов в XXI в. Целью конференции, которая должна пройти спустя 16 месяцев после созыва в Дакаре Международной конференции по образованию, будет продолжение дискуссий о том, как два наиболее важных аспекта качества образования — содержание и методы — должны способствовать достижению качественного базового образования для всех.

Образование необходимо для совместного сосуществования

Задача научиться сосуществовать друг с другом, а это действительно труднейшая задача, требует решения ряда проблем и поиска путей наиболее эффективного их решения. Здесь мы рассматриваем эти проблемы не в порядке их приоритетности, а просто как темы для обсуждения на будущей конференции.

Первая из них касается нашего осознания сути поставленной задачи и ее важности для всех нас. Тот факт, что образование не может являться непосредственной причиной войн и вызывать взрыв насилия внутри страны или вооруженный конфликт между странами, не должен ввести нас в заблуждение о существенности его роли в этих процессах. Ведь образование играет далеко не последнюю роль в том, как в обществе формируются и распространяются убеждения, ценности, понятия, касающиеся многих основных аспектов нашей жизни, включая вопросы конфликтов, мира и насилия. Но можно сделать гораздо больше для того, чтобы усилить понимание роли образования в распространении идей, способствующих ослаблению или укреплению мирного сосуществования. Для этого у нас есть знания, результаты исследований и опыт, на которые мы можем опереться. Исследования в области образования показали, что учебные программы и методы преподавания, которые использовались в некоторых странах перед Второй мировой войной, в действительности поощряли расизм и милитаризм. Анализ современных учебников по истории и географии иногда показывает явное или скрытое использование стереотипов и предрассудков в этой области. Может быть, даже сегодня мы не всегда осознаем, чему мы учим и что молодые люди узнают в школе и за ее стенами о том, как мы должны жить вместе в стремительно меняющемся мире. Особого внимания заслуживают взаимоотношения представлений, распространяемых средствами массовой информации, представлений, бытующих в семье, и представлений, прививаемых в школе. Например, формальное образование можно использовать для противостояния насилию, распространенному в данном обществе. Но нам нужно понять, как это лучше сделать и каковы могут быть последствия этого для взаимоотношений школы и общества. Более подробное исследование этих вопросов и широкое распространение информации об этом должны стать предметом обсуждения в ходе

международного диалога о проблемах образования.

Вторая проблема касается нашей способности определять, какие знания и навыки требуются, чтобы мирно сосуществовать в XXI в., и какие понятия, ценности и методологии могут развить их лучше всего. Кроме грамотности и умения считать, Программа действий, одобренная на Международной конференции по образованию в Дакаре, уделяет особое внимание обучению «жизненно необходимым навыкам». Имеется в виду развитие способности справляться с проблемами повседневной жизни, особенно с трудностями в выборе решения и возникающей вследствие этого личной ответственностью за такой выбор. Причиной особого внимания к этому аспекту является желание найти такие формы обучения, которые избегали бы излишнего многословия и выродившихся форм энциклопедизма XVIII в., которые создают пропасть между образованием и личными потребностями. Но здесь нужно быть очень осторожным, чтобы это внимание к обучению жизненным навыкам не привело к усилению неравенства между различными группами людей в мире, между теми, кто учится навыкам жить, и теми, кто развивает высшие познавательные способности. Стремление предоставить всем качественное образование должно поощрять всестороннее развитие каждого человека и давать каждому возможность раскрыть и развить свой талант, свои способности и свой потенциал. Усилия, направленные на сокращение излишнего внимания, уделяемого познавательным навыкам в формальном образовании посредством перенесения внимания на навыки выживания, не должны быть поняты таким образом, что познавательные навыки менее важны или что для одних они более важны, чем для других. Ключевой вопрос заключается в том, как нам развивать оба эти направления параллельно и взаимосвязанно? Какое содержание и какие методы мы должны избрать для этого?

В Докладе Международной комиссии по образованию в XXI в., которую возглавляет Жак Делор, предлагается много вариантов для достижения этого. Как было отмечено выше, в этом докладе поддерживается развитие образования на основе четырех принципов, благодаря которым одновременно развиваются практические навыки и интеллектуальные способности человека. Но чтобы воплотить в жизнь эти идеи, необходимо сначала ответить на ряд вопросов: возможно ли, и если это возможно, то нужно ли, определить перечень предметов или содержание курса обучения, которое можно получить в каждой стране? Что касается методов, то есть ли методы более эффективные, чем уже используемые? А в глобальном масштабе, нужно ли отдавать предпочтение каким-то определенным методам перед другими в мире, богатство которого составляют культурное многообразие, взаимодействие разных личностей и замечательные открытия, полученные в результате экспериментов и изобретательности их авторов? Как нам достичь оптимального сочетания и баланса элементов в учебном плане и учебном процессе, чтобы совершенствовать наше умение жить вместе? В частности, как нам избежать излишнего акцента на когнитивное развитие, которое происходит в ущерб эмоциональному и социальному аспекту развития личности? Как нужно разработать учебную программу и построить процесс обучения, чтобы это помогло нам справиться с сильным эмоциональным началом, являющимся составной частью наших предрассудков и стереотипов, которые мешают мирному сосуществованию разных людей и народов?

Третья проблема касается требований, предъявляемых к учебным заведениям, чтобы они лучше готовили молодежь к жизни вместе, и существующего набора социальных реалий и ценностей. Так как мы возлагаем на систему образования ответственность за эту подготовку, мы должны в то же время признать ограничения образования. Мы не должны требовать от образования того, чего мы не можем требовать и не требуем от общества в целом. Как могут

быть эффективны идеи, пропагандируемые в процессе обучения, если им противостоят или, во всяком случае, они не поддерживаются реальными условиями для создания мира и справедливости в обществе? Если от образовательных учреждений ожидают обучение в целях единства общества, то в ответ будет справедливо потребовать минимального социального единства, чтобы школы могли выполнить свою задачу успешно. Таким образом, задача учиться жить вместе должна быть понята как задача всего общества, выполнению которой должна помогать школа, но не следует ожидать от нее, что она может взять выполнение этой задачи полностью только на себя. Формирование взаимного согласия, взаимопонимания и привитие терпимости, уважения к иной культуре требуют поддержки широких кругов общественности, всех слоев общества, а также поддержки политического руководства страны. Мы не можем ожидать от школы, что она станет тихой гаванью мира и спокойствия, если она сама живет в условиях социальных волнений и насилия.

Четвертая проблема касается отношений между образовательными учреждениями и новыми системами распространения информации, порожденными информационно-коммуникационными технологиями. Начиная с 50-х годов прошлого столетия школы во многих частях света начали осваивать телевидение как средство обучения. В ближайшие годы, тем не менее, школе предстоит определить, какие взаимоотношения она хотела бы построить с основными каналами информации. Когда начало распространяться телевидение, некоторые идеалисты в образовании предполагали, что оно может заменить учителя. И сегодня некоторые думают, что информационно-коммуникационные технологии заменят его. Но реально ли это и, что важнее, хотят ли этого люди?

Содержание и методы обучения не возникают сами по себе. Они являются продуктом серии сознательных решений, принимаемых многими участниками данного процесса. Они являются итогом целенаправленных актов отбора приоритетов, осуществляемых в рамках выбора каждого человека. Несомненно, что новые системы распространения информации сами по себе дают многообещающие возможности для развития образования в XXI в. Но как нам воспользоваться этими возможностями и как предоставить всем широкий доступ к информации и в то же время гарантировать, что эта информация будет использована для достижения мирного сосуществования? Здесь надо уделить особое внимание взаимодействию учеников, а также учеников и учителей. Что касается обучения сосуществованию, под которым подразумевается забота о развитии эффективности знаний, содействие осмыслению отношений и верований, принимая во внимание различия между людьми и конфликты, здесь большое значение придается умелому посредничеству педагогов. Информационно-коммуникационные технологии могут предоставить полезные инструменты для претворения в жизнь принципа учиться жить вместе, но роль учителя остается жизненно важной в направлении учебного процесса.

Пятая проблема касается вопроса о том, кто несет ответственность за определение содержания и методов обучения мирному сосуществованию. В период создания современной школы и системы образования и их развития содержание и методы обучения определялись рядом установок в соответствии с особенностями культурного и исторического развития каждой страны. Здесь главными проводниками служили общественные деятели, хотя иногда важную роль играли и религиозные организации. Некоторыми уровнями и типами образования интересовались другие заинтересованные стороны. Например, в некоторых странах в развитие профессионально-технического среднего образования были вовлечены коммерческие структуры.

В последние десятилетия возросло осознание важности мобилизации и сплочения всех социально активных сил, участвующих в решении проблем образования, включая проблемы, связанные с программой обучения. Во многих странах с определенным успехом были

проведены эксперименты, направленные на специализацию выпускников, с привлечением представителей бизнеса. В других основную часть решений принимали профсоюзы учителей и другие неправительственные организации. Было признано, что реформирование учебной программы иногда было неудачным, потому что не получало достаточной поддержки общества и учителей. На таком опыте (и положительном и отрицательном) можно многому научиться. Тема сосуществования выделяется в содержании программ обучения и методах преподавания как требующая специального подхода всех заинтересованных сторон, так как подход должен быть только консультативным при их участии.

Шестая проблема касается масштаба развития принципа учиться жить вместе. Во все более глобализированном мире обучение жить вместе не может быть ограничено отношениями только с ближайшими соседями. Достоинства хорошего гражданина, например, применимы не только к группам местного населения, но и к народам, живущим в далеких странах, в которых ты никогда не был и вряд ли будешь. Экологическое образование, которое является важным компонентом принципа учиться жить вместе, может представить множество примеров того, как действия в одном конце земного шара могут отозваться в другом, очень отдаленном конце. Мы должны изучить, как другие аспекты принципа учиться жить вместе преодолевают расстояния; эти дополнительные аспекты включают, например, развитие особого отношения к беженцам, жертвам войн или к тем, кто пострадал в результате попрания основных прав человека. Несколько лет назад распространилось представление, что мы должны «мыслить глобально, а действовать локально». Сейчас пришло время заново обратиться к этому заявлению в век изобретения глобальной информационной сети Интернет и подумать, сколько людей сегодня могут принять участие в процессе образования на глобальном уровне.

Седьмая, последняя, проблема касается того, как мы понимаем значение конфликта и различия. Принцип учиться жить вместе не должен основываться на заблуждении, что мы можем создать свободный от конфликтов мир или такие формы различия, которые не вызывают неприятия. Мы должны добиться лучшего понимания природы конфликта и приобрести усовершенствованные навыки искоренения его с тем, чтобы он не вылился в насилие или угнетение. Мы должны учиться принимать отличие других людей от нас и то, что вряд ли эти люди захотят себя изменить только для того, чтобы доставить нам удовольствие. Учиться жить вместе подразумевает право людей оставаться этими самыми «другими».

В заключение хотелось бы отметить, что не случайно одновременно с 46-й сессией Международной конференции по образованию, проводимой в Женеве, в Нью-Йорке и ЮАР должны состояться две другие конференции, созванные специализированными учреждениями ООН, с целью обсуждения таких проблем, как детство и расизм, ксенофобия и дискриминация. Все три мероприятия должны внести существенный вклад в достижение лучшего понимания взаимосвязи детства — образования — социальной деятельности. В свою очередь, это взаимопонимание должно отразиться на политике, проводимой на национальном, региональном и институциональном уровнях, а также на глобальной стратегии в области образования для всех. Наша общая цель — расширить возможности для каждого участвовать в строительстве мира и справедливости в информационном обществе в эпоху глобализации.

ИНТЕГРАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫМ УНИВЕРСИТЕТСКИМ КОМПЛЕКСОМ

В.П. Ковалевский, *первый проректор Оренбургского государственного университета, профессор*

В последние годы в Российской Федерации получили интенсивное развитие университетские комплексы, которые объединяют структурные подразделения, реализующие учебные программы различных уровней, научно-исследовательские институты и конструкторские бюро, производственные и другие подразделения, объекты социальной сферы (см.: Гавриков А.Л. Региональный университетский комплекс: от концепции до ее воплощения. СПб., 2001).

Следует признать, что университетским комплексам присущи отдельные недостатки, к которым относятся:

— сложность адаптации крупных организаций, каковыми являются университетские комплексы, к быстро изменяющейся внешней среде;

— трудности управления многочисленными подразделениями университетского комплекса;

— определенная неэффективность информационного обеспечения управленческой деятельности;

— создание предпосылок для монополизации некоторых видов услуг на рынке и др.

Очевидно, что эффективность функционирования университетских комплексов во многом обусловлена их возможностью нивелировать ряд отмеченных выше недостатков, а это, в свою очередь, требует научного подхода к организации управления учебными заведениями такого типа.

Целью данной работы является разработка теоретических подходов к организации управления региональным университетским комплексом, обеспечивающих его выживание в условиях конкуренции на рынке образовательных услуг Российской Федерации.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что успешное управление региональным университетским комплексом может быть достигнуто в результате осуществления ряда этапов (рис. 1).

Рассмотрим этапы организации управления региональным университетским комплексом более подробно.

1. *Определение границ региона.*

Можно предложить два метода определения размеров региона:

— использование имеющихся административно-территориальных образований – субъектов Российской Федерации, в которых уже заложены основы для развития университетского образования, или же федеральных округов;

— маркетинговые исследования рынка, на основании которых удается определить приоритетный круг потребителей, ориентированных в силу тех или иных причин на данный университетский комплекс.

При проведении работ следует учитывать геополитические особенности расположения того или иного университетского комплекса. Так, например, размеры региона могут быть расширены за счет создания филиальной сети комплекса в местах компактного проживания населения определенной национальности, вероисповедания, менталитета и др.

2. *Анализ социально-экономического развития региона.*

Работы данного этапа отличаются повышенной трудоемкостью, связанной со сбором, переработкой, передачей информации, а также с принятием на ее основе компетентных управленческих решений.

3. *Выявление проблем и перспектив социально-экономического развития региона.*

Если работы предыдущего этапа в целом являются стандартными по при-

© В.П. Ковалевский, 2002

чине их достаточной теоретической и методологической проработанности, то третий этап организации управления региональным университетским комплексом требует квалифицированной аналитической проработки имеющейся информации. При этом следует принимать во внимание ряд таких факторов, как:

— объем разведанных запасов полезных ископаемых и динамика их добычи; данный фактор приобретает особую важность по причине сырьевой направленности российской экономики, обеспечивающей сохранение ее конкурентоспособности на мировом рынке;

— характер собственности, расположенной на территории рассматриваемого региона; важность учета данного фактора неоднократно подчеркивалась в специальной литературе и средствах массовой информации, поскольку до сих пор не выработан механизм, обеспечивающий достижение компромисса между

Р и с. 1. Этапы организации управления региональным университетским комплексом

интересами собственника имущества и населения региона;

— характер и основные направления инвестиционной политики в отношении хозяйствующих субъектов, расположенных в регионе;

— тенденции создания и развития новых производств и промыслов в регионе, включая реализацию программ импортозамещения;

— особенности, объем и структура миграционных потоков, присущих рассматриваемому региону;

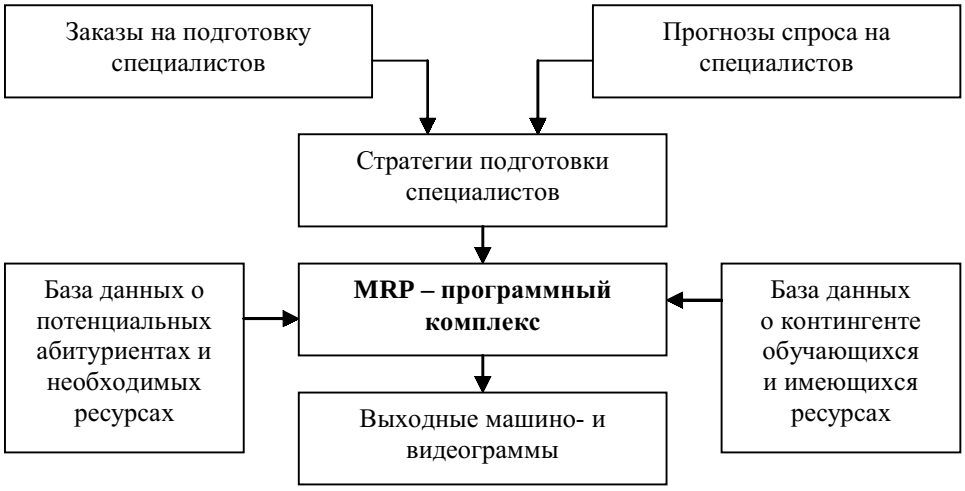
— демографическая обстановка в регионе и др.

Можно утверждать, что завершение работ данного типа фактически соответствует содержанию так называемого SWOT-анализа, позволяющего выявить слабые и сильные стороны региона в целом, а также угрозы и возможности, с которыми тот может столкнуться в ближайшей перспективе.

4. *Определение перечня учебных специальностей и количества абитуриентов регионального университетского комплекса.*

Анализ данного этапа приводит к мысли о том, что организация управления региональным университетским комплексом базируется на широко известной логистической концепции «Requirements/ resource planning», известной под аббревиатурой MRP I/MRP II (см.: Сергеев В.И. Менеджмент в бизнес-логистике. М., 1997).

Блок-схема системы MRP I представлена на рис. 2.



Р и с. 2. Блок-схема системы MRP I в приложении к региональному университетскому комплексу

5. *Определение количества ресурсов, необходимых для функционирования регионального университетского комплекса.*

На предыдущем этапе нами была обоснована целесообразность использования логистического подхода к организации управления региональным университетским комплексом, который получает дальнейшее развитие на пятом этапе анализируемого нами процесса.

Напомним, что логистикой называется наука об управлении процессами концентрации, распределения и движения материальных, сервисных, информационных и финансовых потоков и оптимизации параметров данных потоков в микро- и макроэкономической системе для достижения поставленных перед ней целей (см.: Тяпухин А.П. Логистика и распределение продукции // Конъюнктура товарного рынка: Прогнозно-аналитическое приложение к журналу «РИСК». 2002. № 1. С. 120).

Специфику данного подхода применительно к управлению региональным университетским комплексом составляют:

— обеспечение непрерывного (сквозного) обучения физических лиц в соответствии с их потребностями и целями

общества, группы лиц или индивида (собственников);

— стремление оптимизировать все виды затрат на подготовку специалистов в комплексе, исключая возможность их локальной оптимизации на отдельных интервалах процесса обучения. При этом важнейшим критерием качества подготовки специалистов являются не затраты на их обучение, а тот эффект, который будет получен от их использования в реальной деятельности, например от снижения уровня некомпетентности данных специалистов;

— создание эффективной системы управления потоками ресурсов регионального университетского комплекса;

— координация всех видов логистических потоков не только внутри регионального университетского комплекса, но и за его пределами, исключая возможность их рассогласования в пространстве и во времени;

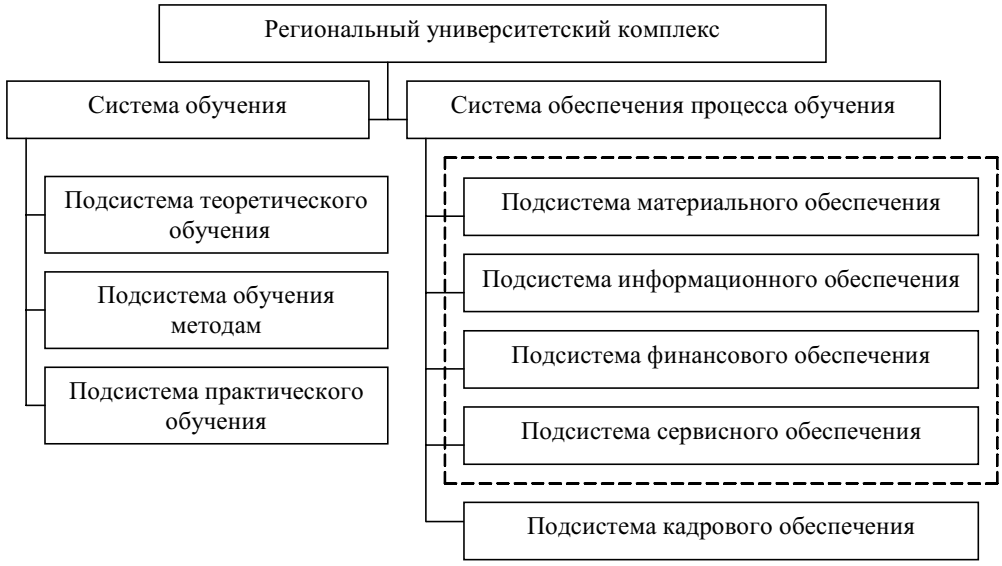
— тщательный отбор будущих специалистов, потенциальные возможности которых позволяют обеспечить качественное усвоение ими знаний и навыков по профилю подготовки (качественный продукт может быть получен только из качественного сырья);

— децентрализация управления региональным университетским комплексом на основе создания организационной структуры типа конгломерата. Иными словами, речь идет о создании системы обучения на основе принципа «вытягивания», когда подготовка специалистов осуществляется с учетом реального спроса на них со стороны заинтересованных физических или юридических лиц, как правило, экономически обособленными звеньями (подразделениями) регионального университетского комплекса;

— использование современных информационных технологий не только в процессе обучения специалистов, но и на всех стадиях функционирования и во всех звеньях (подразделениях) регионального университетского комплекса.

6. *Определение звеньев (подразделений) регионального университетского комплекса.*

На этом же этапе происходит установление элементов системы обучения регионального университетского комплекса. Напомним, что под системой обучения нами понимается система управления процессами предоставления личности определенных знаний и навыков для достижения целей общества, группы лиц или индивида. Отсюда следует вывод о том, что система обучения является составной частью регионального университетского комплекса. На рис. 3 представлена его укрупненная функциональная структура (рис. 3).



Р и с. 3. Укрупненная функциональная структура регионального университетского комплекса

Попробуем установить аналогию звеньев (подразделений) регионального университетского комплекса с различными типами торговых посредников, используемых в коммерческой деятельности предприятий и организаций (рис. 4).

	От чьего имени работает звено (подразделение)	
	Свое имя	Чужое имя
Свой счет		
За чей счет звено (подразделение) осуществляет свои операции	Автономное учебное заведение (Дилер)	Филиал (Дистрибьютор)
Чужой счет	Институт (Комиссионер)	Факультет (Агент, брокер)

Р и с. 4. Основные типы звеньев (подразделений) регионального университетского комплекса

Анализ рис. 4 позволяет сделать вывод о том, что результатом проведения шестого этапа организации управления региональным университетским комплексом является определение количества: автономных учебных заведений, филиалов, институтов, факультетов, составляющих систему обучения регионального университетского комплекса. Иными словами, на данном этапе выявляются внешние (автономные учебные заведения, институты) и внутренние (филиалы, факультеты) звенья данного комплекса.

7. *Проектирование и формирование организационной структуры регионального университетского комплекса*.

Могут быть предложены классификационные признаки, позволяющие выделить четыре организационные структуры регионального университетского комплекса (рис. 5).

	Территориальная обособленность	
	Обособлен	Не обособлен
Централизованы		
Степень централизации функций управления	Линейно-функциональная структура	Дивизиональная структура
Децентрализованы	Матричная структура	Структура типа конгломерата

Р и с. 5. Организационные структуры университетского комплекса

При проектировании и формировании организационной структуры регионального университетского комплекса необходимо учитывать ряд следующих аспектов:

1) организацию взаимодействия звеньев (подразделений) комплекса с субъектами внешней среды: потребителями, поставщиками, государственными органами управления, предприятиями и организациями и др.;

2) соблюдение нормы управляемости, обеспечивающей эффективность выполнения должностных обязанностей сотрудниками регионального университетского комплекса;

3) установление степени централизации полномочий на различных уровнях иерархии управления региональным университетским комплексом, для чего могут быть использованы широко известные модели Фидлера, Митчела — Хауса, Херси — Бланшара, Врума — Йеттона и др.;

4) соответствие стиля руководства звеньями (подразделениями) регионального университетского комплекса и др.

8. *Разработка положений о подразделениях регионального университетского комплекса*.

Данная процедура в настоящее время достаточно хорошо проработана, хотя в условиях динамично разви-

вающейся внешней среды она может терять свою актуальность, особенно при использовании матричной организационной структуры или структуры типа конгломерата. Не зря в последние годы в странах с развитой рыночной экономикой значительное количество предприятий и организаций отказываются от жесткой регламентации деятельности входящих в их состав звеньев (подразделений), задавая лишь общие ориентиры их деятельности. В первую очередь это касается тех подразделений, работа которых носит творческий характер и не всегда может быть описана количественными параметрами.

9. *Составление штатного расписания и должностных инструкций.*

Этап органично связан с предыдущим и включает определение полномочий и обязанностей, присущих должности каждого сотрудника регионального университетского комплекса, а также установление взаимосвязей между отдельными должностями в процессе совместной деятельности сотрудников комплекса.

10. *Комплектование кадрами и разработка программы развития кадров.*

На этом этапе выполняется комплекс стандартных процедур, среди которых:

— вербовка потенциальных сотрудников регионального университетского комплекса;

— отбор сотрудников;

— установление стимулов деятельности сотрудников;

— профессиональная ориентация и адаптация сотрудников регионального университетского комплекса к условиям деятельности;

— обеспечение повышения квалификации и переобучения сотрудников в соответствии со складывающейся рыночной ситуацией;

— создание условий для продвижения сотрудников по службе и их аттестации по результатам деятельности и др.

11. *Мониторинг социально-экономического развития региона.*

Работы, выполняемые на данном этапе, являются логичным продолжением второго этапа организации управления региональным университетским комплексом и призваны обеспечить своевременную и качественную адаптацию учебного заведения данного типа к изменениям внешней среды, что позволяет ставить вопрос о создании в рамках комплекса постоянно действующего информационно-аналитического центра, обладающего необходимым количеством ресурсов и способного к выработке корректных рекомендаций по социально-экономическому развитию региона.

Поступила 11.10.02.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМАХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Н.П. Макаркин, *ректор МГУ им. Н.П. Огарева, профессор,*

О.Б. Томилин, *зав. кафедрой физической химии МГУ им. Н.П. Огарева, доцент*,

К.М. Романов, *профессор кафедры психологии МГУ им. Н.П. Огарева,*

И.М. Фадеева, *докторант кафедры социологии МГУ им. Н.П. Огарева, доцент*

Модернизация системы российского образования, направленная на обеспечение современного качества подготовки, включает в себя наряду с другими организационные и содержательные компоненты. Одной из доминант организационной компоненты является распространение интеграционных процессов в среде образовательных учреждений различных уровней для обеспечения единого образовательного пространства. Конкретными формами реализации этой тенденции выступают учебные округа, учебные комплексы и другие объединения, в рамках которых образовательные учреждения различных уровней устанавливают отношения соподчиненности в содержательной и иных видах своей деятельности. Эффективность работы таких объединений определяется рядом факторов, роль и значение которых требуют самостоятельного изучения.

Обратимся к исследованию самого понятия «интеграция образования». Если рассматривать интеграцию образования как создание единого образовательного пространства, то эффективность такого процесса должна обеспечиваться структурированием образовательных единиц, необходимым для их эффективного соподчинения и функционирования. Естественно возникает проблема обоснованного структурирования, т.е. объективного, универсального, не подверженного временной конъюнктуре. Мы полагаем, что таким основанием для выделения структурных образовательных единиц являются потенциальные интеллектуальные возможности личности обучаемого. Собственно говоря, согласно этому положению — в его преломлении через один из фундаментальных принципов педагогики «обучение должно быть посильным» — в образовательной вертикали издавна выделяются уровни, реализующиеся в соответствующих образовательных структурах: начальное образование — неполное среднее образование — полное среднее образование — высшее образование.

Насильственное добавление к одному из уровней требования «обязательное» означает автоматическое поглощение нижележащих образовательных уровней вышележащими, нарушение гармонии между потенциальными интеллектуальными возможностями личности обучаемого и образовательными требованиями уровня. Неизбежным следствием таких решений является снижение качества образовательной и профессиональной подготовки. История функционирования мировых образовательных систем предоставляет множество примеров, подтверждающих сделанный вывод. Одним из них может служить существенное расширение высшего образования в постиндустриальных странах, произошедшее за последние 20—30 лет. По заключению независимых экспертов, оно привело к снижению качества подготовки, что трактуется как объективная закономерность в сфере образовательной деятельности.

Таким образом, интеграция требует в первую очередь анализа соответствия

* Работа выполнена при поддержке Центра грантов по фундаментальным исследованиям в области педагогики Министерства образования РФ (проект ГОО - 2.1-155).

© Н.П. Макаркин, О.Б. Томилин, К.М. Романов, И.М. Фадеева, 2002

системы сложившихся образовательных уровней шкале интеллектуального потенциала личности. Разумеется, шкала интеллектуального потенциала личности не имеет строгих количественных параметров, можно говорить только об условных, но тем не менее объективно существующих границах.

Другим основанием для структурирования образовательных единиц является изменение информационной среды профессиональной деятельности личности. Современный уровень научно-технического прогресса предполагает достаточно быстрое «устаревание» знаний, особенно узкоспециальных. В западной высшей школе существует понятие «период полураспада компетентности» специалиста. Так обозначается время, прошедшее с момента окончания высшего учебного заведения, за которое полученная профессиональная компетентность уменьшилась в два раза. Исследования этой характеристики, проведенные в США, выявили тенденцию к ее снижению. Для выпускников-инженеров 1940 г. данный период составил 12 лет, 1960 г. — 8—10, 1970 г. — 5, 2000 г. — менее 5 лет. Вполне естественно, что продолжительность образовательного уровня должна сопрягаться с «периодом полураспада компетентности» специалиста определенной квалификации. Участники Болонского процесса предлагают за оптимальную продолжительность первой образовательной ступени высшего образования (бакалавриат) принять три года, а второй (магистратура) — два года.

И наконец, еще одним объективным основанием для выделения образовательных уровней является достаточность общеобразовательной и профессиональной подготовки, обеспечивающая квалификацию, широко востребованную на рынке труда.

Анализ опыта функционирования современных образовательных систем приводит к парадоксальному результату: интеграция требует разделения традиционных образовательных уровней и, соответственно, организационного их оформления. Примером реализации этой тенденции служит создание инновационных средних учебных заведений (гимназии, лицеи) на уровне полного среднего образования, бакалавриата и магистратуры на уровне высшего профессионального образования.

Выделение в высшем профессиональном образовании двух образовательных уровней — бакалавриата и магистратуры — ставит задачу определения их содержательного наполнения. Естественно, что содержание образовательного уровня задается целями подготовки. Как правило, цели представляют собой рамочное определение требований к знаниям, умениям и навыкам, которыми должен обладать специалист той или иной квалификации. Создание таких требований в виде образовательных стандартов представляет собой крупную научно-методическую проблему, которая осознается мировой высшей школой.

Вопрос о том, обеспечивает ли реализация образовательных стандартов необходимое реальное потребительское качество подготовки, должен быть рассмотрен самостоятельно. Потребительское качество любого товара, в том числе и образования, определяется его функциональными свойствами. Отсюда качество профессиональной подготовки в значительной степени определяется не статической суммой теоретических знаний, отдельных практических умений и навыков, а подготовленностью специалиста к самостоятельному их применению в решении конкретных профессиональных задач. Исходя из этого можно предложить функциональные требования к уровням высшего профессионального образования. Специалист, имеющий первый образовательный уровень подготовки (бакалавр), представляет собой в основном исполнителя в решении профессиональных задач; специалист, имеющий второй образовательный уровень подготовки (магистр), должен формулировать профессиональные задачи, предлагать пути их решения и участвовать в их реализации.

Предлагаемая формулировка целей образовательных уровней в высшем профессиональном образовании порождает не менее значимую проблему — создания технологий, обеспечивающих

достижение этих целей на каждом из образовательных уровней, а также средств надежного контроля выходного качества.

Казалось бы, существует простое решение проблемы: образовательные технологии должны обеспечивать овладение квалификационными знаниями, умениями и навыками. Однако это простое решение на самом деле не более чем декларация: если для проверки знаний вполне применима такая аттестационная форма, как экзамен, то проверка умений и навыков в значительной степени остается вне поля аттестационного контроля. А именно умения и навыки как готовность самостоятельно формулировать и решать профессиональные задачи, главным образом и определяют потребительское качество подготовки на конкретном образовательном уровне. В данном контексте умения и навыки — это в большей степени практическое владение знаниями, чем владение практическими действиями и операциями. Следует сказать, что способность специалиста к поиску новой информации является всего лишь дополнительным инструментом при самостоятельном решении профессиональных задач. Можно также отметить, что обсуждаемая проблема образовательных технологий непосредственно связана с переходом к концепции «управления качеством образования» в рамках Болонского процесса.

Исследования понятия «качество образования» (см.: Томилин О.Б., Романов К.М., Демкина С.И. Оптимизация качества высшего химического образования // Преподаватель (Информационно-аналитическое издание Совета по педагогическому образованию Министерства образования РФ). 1998. Вып. 5(7). С. 24—26; Макаркин Н.П., Томилин О.Б., Романов К.М., Живечкова Л.А., Демкина С.И. Инновационные подходы в образовательной деятельности университета. Саранск, 1999) показали возможность его определения в виде универсального показателя, не связанного с характеристиками содержания той или иной специальности. Под качеством подготовки будем понимать уровень сформированности устойчивого навыка выполнения совокупности мыслительных операций на материале конкретного знания. Именно этот уровень профессиональной подготовки позволяет самостоятельно формулировать профессиональные задачи и предлагать пути их решения.

Мыслительные операции представляют собой приемы мысленного преобразования объекта (материального и нематериального) в многообразии его свойств и связей с окружающим миром. Именно из их выполнения складывается технология самого процесса мышления. Педагогическая психология выделяет следующие основные мыслительные операции познавательной деятельности человека: конкретизации, анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения.

Приведем определение названных операций. *Конкретизация* — это мысленный переход от общих свойств или закономерностей объекта к частным (конкретным) формам их проявления. *Анализ* есть мысленное выделение в объекте составных частей, элементов, свойств, функций и т.п. *Синтез* — операция, обратная анализу и предполагающая мысленное объединение составных частей, элементов, свойств, функций и т.п., составление целостного представления о предмете или явлении. *Сравнение* — это мысленное сопоставление двух или нескольких объектов по какому-либо основанию и выявление в них свойств и отличий. *Классификация* — мысленная группировка по какому-либо основанию некоторого множества объектов: предметов, явлений, свойств, функций и т.п. *Обобщение* — выделение общих свойств некоторого множества конкретных объектов.

Естественно, вышеперечисленные операции не реализуются в «чистом» виде, в то же время можно сформулировать задачи, при решении которых вклад тех или иных мыслительных операций является доминирующим. Как правило, учебно-методическая литература, используемая для практического овладения знаниями, содержит учебные задания, направленные в основном на выполнение только операции конкретизации. Это

свидетельствует о сложившемся стереотипе преподавательской деятельности, который можно определить как «натаскивание».

Реализация отмеченных выше целей первого образовательного уровня, безусловно, требует сформированности устойчивых навыков выполнения операции конкретизации на материале того или иного знания, однако этим не исчерпывается. Специалист указанного уровня должен иметь навыки выполнения и других мыслительных операций. Этот вывод предполагает существенную коррекцию как содержания учебно-методических материалов, так и технологии их использования в учебном процессе. Как следует из результатов педагогических экспериментов (см.: Томилин О.Б., Живечкова Л.А., Демкина С.И., Романов К.М. Формирование профессионального мышления в высшей школе // Современные проблемы психолого-педагогических наук: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. Е.Г. Осовского. Саранск, 1997. Вып. 9. С. 28—32; Томилин О.Б., Романов К.М., Живечкова Л.А., Демкина С.И. Динамика формирования умственных действий в учебном процессе в высшей школе // Там же. 1998. Вып. 10. С. 29—32; Томилин О.Б., Романов К.М., Демкина С.И., Бузулуков В.И., Живечкова Л.А. Образовательные технологии и новый век // Интеграция образования. 2002. №1. С. 26—33), рамочные пропорции заданий, требующих выполнения разных мыслительных операций, должны быть следующими: 60 % заданий с доминирующей операцией конкретизации и 40 % заданий с операциями анализа, синтеза, классификации, сравнения, обобщения. Естественна и организация учебного процесса как порядок решения различных типов заданий — от простого (конкретизация) к более сложному (анализ, синтез, классификация, сравнение, обобщение). Проверкой выходного качества первого образовательного уровня могут служить комбинированные задачи — задачи, требующие выполнения нескольких мыслительных операций и имеющие однозначное решение.

Какими критериями в терминах мыслительных операций может измеряться достижение целей второго уровня высшего профессионального образования? Прежде чем дать ответ на этот вопрос, проанализируем типы заданий, решение которых соответствует целям второго уровня. Безотносительно к областям конкретного знания эти задания представляют собой задачи с неполными условиями. Поэтому в качестве возможных критериев достижения второго уровня можно предложить устойчивые навыки выполнения на материале конкретного знания таких мыслительных операций, как оценивание и ориентация.

Оценивание и ориентация имеют различные, достаточно общие определения и мало исследованы для практического применения в образовательных технологиях. Эти мыслительные операции являются более сложными по объему и содержанию выполняемых действий, чем рассмотренные выше. С одной стороны, поскольку в реализации ориентации и оценивания выделяются простые мыслительные операции, их можно представить как комплекс последовательных умственных действий. С другой стороны, в реализации этих сложных комплексов содержится синергетический эффект, в результате которого порождается качественно новая интеллектуальная структура, несводимая к простой сумме умственных действий. Отметим, что важным условием реализации синергетического эффекта является согласованное действие определенной последовательности основных мыслительных операций, что открывает возможность моделирования операций ориентации и оценивания.

Дадим определение вышеуказанных операций как совокупностей умственных действий при решении задач с неполными условиями. *Оценивание* — это исследование исходных условий задачи на полноту на основе возможности получения *реального результата*. *Ориентация* — то или иное дополнение исходных условий задачи, для того чтобы получить *реальный результат*.

Рассмотрим реализацию данных операций на примере задачи, предложенной С. Лемом. Один землекоп может

выкопать яму в 1 м^3 за 10 ч. За сколько времени эту яму выкопают 100 000 землекопов? Если не задумываться над физическим смыслом (реальностью) решения, то ответ получается мгновенно: яма будет выкопана в 100 000 раз быстрее, т.е. примерно за 0,4 с (!). И только тут появляется понимание абсурдности полученного решения. Возвращение к исходным условиям и их внимательное прочтение позволяют осознать, что производительность отдельного землекопа для решения данной задачи не играет никакой роли. Императивом условия является участие 100 000 землекопов в создании ямы в 1 м^3 (оценивание).

В таком виде мы сталкиваемся с задачей с неполными условиями, так как нам неизвестен алгоритм организации участия армии участников в заданном трудовом процессе. Движение к решению требует именно ориентации, иными словами, предложения разумных способов организации выполнения начального требования. Прежде всего мы легко устанавливаем, что участие всех 100 000 землекопов возможно: каждому необходимо унести 10 см^3 грунта — одну небольшую горсть. Далее определяем наиболее реальный способ организации работ — последовательную деятельность каждого из землекопов. Затем устанавливаем среднее время производственного акта каждого землекопа — 5 с. Теперь получение результата (примерно 140 ч) не представляет собой технических или иных сложностей.

Из рассмотренного примера можно сделать некоторые выводы. Во-первых, мыслительные операции оценивания и ориентации являются парными, т.е. в профессиональной деятельности выполняются преимущественно совместно. Во-вторых, они являются составными, т.е. представляют собой совокупность более простых мыслительных операций. В-третьих, различие между этими операциями заключается в последовательности выполняемых простых мыслительных операций.

Для направленного использования операций оценивания и ориентации в содержании образовательных технологий необходимо определить виды простых мыслительных операций, образующих составные, и последовательности их сочетания. Последовательности могут быть, например, такими.

а) Операция оценивания:

— конкретизация (получение результата по одному из известных алгоритмов);

— классификация и сравнение (определение реальности полученного результата на основе сопоставления с эмпирическими знаниями);

— анализ (поиск причин появления нереального результата);

— обобщение (установление причин появления нереального результата).

б) Операция ориентации:

— синтез (определение новых дополнительных условий);

— обобщение (установление новых дополнительных условий);

— конкретизация (получение результата по новому алгоритму);

— классификация и сравнение (определение реальности нового полученного результата на основе сопоставления с эмпирическими знаниями).

Представленное дифференцирование операций оценивания и ориентации по составу на более простые подчеркивает объективность свойства их парности и позволяет однозначно разделить задания на реализацию оценивания и ориентации и комбинированные задания, решение которых также требует последовательного выполнения более простых мыслительных операций. Отличительными характеристиками заданий на оценивание и ориентацию являются:

— строгая последовательность видов выполняемых простых мыслительных операций;

— неполнота условий задания для получения реальных результатов решения;

— обязательное наличие мыслительных операций классификации и сравнения как средства определения реальности получаемых результатов на основе сопоставления с эмпирическими знаниями.

Исследование способов реализации целей второго уровня высшего профессионального образования позволяет определить методическую основу орга-

низации учебного процесса. Для этого необходимо:

1) закрепление навыков устойчивого выполнения таких мыслительных операций, как анализ, синтез, классификация, сравнение, обобщение, что обусловливается обязательным участием этих операций как составных действий при выполнении оценивания и ориентации;

2) решение комбинированных заданий, что позволит закрепить навыки последовательного выполнения мыслительных операций различных типов;

3) формирование навыков устойчивого выполнения мыслительных операций оценивания и ориентации на материале конкретного знания.

Тем самым достигается требуемое потребителем качество второго уровня высшего профессионального образования.

Резюмируя вышеизложенное, сформулируем учебно-методические задачи по созданию и совершенствованию образовательных технологий для двухуровневой системы высшего профессионального образования.

1. Создание нового поколения учебно-методических материалов, содержащих учебные задания, ориентированные на выполнение всего спектра основных мыслительных операций.

2. Создание нового поколения учебно-методических материалов, содержащих комбинированные учебные задания, при решении которых необходимо последовательное выполнение различных типов основных мыслительных операций.

3. Создание учебно-методических материалов, содержащих учебные задания, ориентированные на выполнение операций оценивания и ориентирования.

4. Создание методики организации учебного процесса и использования предлагаемых образовательных технологий и ее экспериментальная апробация.

Поступила 02.12.02.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Федоров, *президент Чувашской Республики*

В последнее десятилетие в России наблюдается повышение интереса населения к высшему образованию. В соответствии с законами функционирования рыночной системы (спрос рождает предложение) в стране значительно увеличилось предложение платных образовательных услуг. Несмотря на то что за годы экономических реформ реальный объем государственных расходов на высшее образование значительно сократился, студентов в высших учебных заведениях стало больше почти на 40 %. Это произошло в основном за счет расширения платного образования как в государственных, так и в негосударственных высших учебных заведениях. По всем прогнозам, в ближайшем будущем увеличение числа студентов, оплачивающих свое высшее образование, будет продолжаться. Более того, экономический рост в стране, интеграция России в мировую экономику, инновационное развитие государства потребуют значительного количества высококвалифицированных специалистов.

Повышение спроса на образовательные услуги в условиях трансформации российской экономики обусловило необходимость разработки целого комплекса мер, направленных на регулирование рынка образовательных услуг.

По официальным данным, в 2001 г. население России потратило на образование около 2 млрд дол. США. Однако эти цифры не отражают реальной ситуации, сложившейся на рынке образовательных услуг. В 2001 г. в 620 государственных вузов было принято 1 млн 263 тыс. студентов, в том числе

© Н.В. Федоров, 2002

675 тыс. (53,5 %) — на платной основе. По сравнению с 2000 г. прием студентов, полностью оплачивающих свое обучение, возрос на 22 %, по сравнению с 1999 г. — на 75 %. Прием студентов, расходы на обучение которых покрывались за счет бюджетов различных уровней, за эти два года увеличился всего на 4 %. Только за последние три года на платные отделения государственных вузов было принято 1,6 млн студентов. На сегодняшний день уже половина всех студентов платят за образование в вузах, а в средних специальных учебных заведениях — около трети. Не менее 3 млн семей официально оплачивают обучение своих детей в высших и средних специальных учебных заведениях, тратя на это порядка 1,5—2,25 млрд дол.

По данным Министерства образования, только на подготовку детей к поступлению в вузы (оплата подготовительных курсов, услуг репетиторов и т.п.) родители абитуриентов ежегодно расходуют 1,5 млрд дол. Значительные денежные суммы тратятся гражданами при прохождении различных курсов: по обучению иностранным языкам, компьютерным программам и т.д. Только в системе переподготовки и аттестации бухгалтеров и аудиторов ежегодно обращается, по различным оценкам, от 50 до 150 млн дол. Таким образом, на самом деле емкость рынка образовательных услуг в России составляет не 2 млрд, а примерно 5 млрд дол.

В сложившихся условиях Правительство России разработало специальную программу модернизации системы образования в рамках единой социально-экономической политики государства. Национальная доктрина образования в РФ является основополагающим государственным документом, устанавливающим приоритет образования в государственной политике, стратегию и важнейшие направления его развития. Доктрина определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 г.

В настоящее время в российскую систему образования государством, обществом и населением направляется почти 300 млрд руб., или 5 % ВВП. Из них 0,75 % ВВП составляют потоки, которые формируются в основном населением, но в учебные заведения не попадают. Международная комиссия по образованию рекомендовала странам мира в XXI в. направлять на расходы образования 6 % ВВП, а в Законе РФ «Об образовании» установлено, что государство гарантирует ежегодное выделение средств на нужды образования в размере не менее 10 % национального дохода. Данные цифры свидетельствуют об острой необходимости разработки и претворения государством комплекса мероприятий, нацеленных на повышение уровня финансовой обеспеченности реформирования системы образования России.

С учетом заявленной государством программы финансирования деятельности высших учебных заведений НИИ высшего образования в результате исследований выявило показатели финансового обеспечения вузов (табл. 1).

В 2002 г. Министерством образования РФ были разработаны предложения к проекту бюджета 2003 г. о целевом повышении оплаты труда учебным мастерам в учреждениях начального профессионального образования и об увеличении надбавок за ученые степени кандидата и доктора наук в высшем образовании. Работникам образования на основе повышения оплаты труда и создания отраслевой пенсионной системы будет гарантирован достойный уровень пенсионного обеспечения. За счет указанной системы и средств образовательных организаций будут обеспечены, в частности, повышенные пенсии по возрасту для профессорско-преподавательского состава, научных работников и других категорий педагогических работников. В рамках пенсионной реформы учебные заведения получат возможность перечислять дополнительные средства на персональные накопительные счета своих работников, существенно повышая тем самым уровень их пенсий.

Таблица 1

Показатели	1996 г.	1997 г.	1998 г.	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2005 г.	2010 г.
Федеральный бюджет, млрд руб.			371,0	619,1	960,8	1 194,6	1 692,6	2 667,9
Расходная часть федерального бюджета, млрд руб.			482,3	699,6	1 037,7	1 194,6	1 692,6	2 667,9
Нормативные отчисления на высшее образование, %	2,1	2,09	2,5	2,5	2,5	2,8	3,0	3,0
Финансирование вузов из бюджета, млрд руб.	8 702,8	10 395,0	10,1	18,2	29,1	33,4	50,8	80,0
Финансирование вузов из других источников, млрд руб.	1 318,0	1 531,0	1,8	2,2	2,6	5,4	4,8	6,6
Бюджет вузов, млн руб.			1 1647	20 919	3 3704	38 801	59 920	96 045
Средняя зарплата по народному хозяйству, руб.			859	1 429	2 131	2 272	3 248	4 821
Средняя зарплата ППС, руб.			1 088	1 809	2 699	2 877	4 114	6 106
Средняя стипендия, руб.			114	156	233	248	355	527

Примечание. Данные взяты из кн.: Высшее и среднее профессиональное образование Российской Федерации: Стат. справ. М., 2001.

Возрастает роль образования в модернизации экономики. Располагая первоначально незначительным инвестиционным ресурсом, Россия должна выбрать образовательный сектор в качестве приоритета — одной из «национальных точек роста». Инвестиции в повышение качества человеческого капитала являются условием развития всех секторов российской экономики.

Для эффективной модернизации образования необходимо обеспечить следующие условия: повышение заработной платы преподавателей до уровня, привлекающего в эту систему эффективные кадры; финансирование информатизации образования, обеспечивающее модернизацию его методов и технологий, переход к открытому образованию; формирование новых институтов системы, обеспечивающих максимально полную мобилизацию средств населения и предприятий, эффективное использование этих и бюджетных средств, высокое качество и возможности широкого выбора образовательных программ и услуг.

Анализ отечественного и мирового опыта показывает, что одной из эффективных форм реализации непрерывного образования и организации научных исследований и прикладных разработок являются университетские комплексы. Следует отметить, что мероприятия по разработке механизмов создания университетских комплексов (в том числе как единого юридического лица), объединяющих структурные подразделения, реализующие образовательные программы различных уровней (лицеи, гимназии, колледжи, техникумы, институты, учреждения дополнительного профессионального образования), научно-исследовательские институты и конструкторские бюро, производственные и другие подразделения, объекты социальной сферы, а также создания исследовательских университетов для обеспечения приоритетных направлений развития экономики, науки и технологий должны, в частности, дать ответы на вопросы о восстановлении системы взаимодействия учебных заведений с научно-исследовательскими институтами, конструкторскими бюро и предприятиями промышленности либо о юридически правильном оформлении комплексов (включая предложения по внесению поправок в нормативно-правовую базу системы образования с учетом того, что принятие ныне действующего Гражданского кодекса внесло определенные сложности в решение этого вопроса).

Модернизация призвана привести все образовательные структуры в соответствие с насущными требованиями настоящего времени. В этом контексте единый государственный экзамен — часть модернизации системы образования, направленная на создание новой системы оценки и контроля результатов обучения. Она вызвана потребностью в получении независимой и объективной информации о результатах деятельности образовательных учреждений. Традиционная система, имеющая определенный опыт в области контроля результатов обучения, в силу своих организационных и технологических особенностей не может сегодня обеспечить удовлетворение данных потребностей общества. Ее результаты не дают полной информации об объективных количественных показателях, позволяющих управлять качеством образования. На этом фоне система тестирования призвана выполнить важную социально-политическую функцию — восстановление социальной справедливости в области образования путем обеспечения независимой и объективной оценки реального уровня знаний.

Одним из инициаторов и первых основателей единого университетского комплекса выступил Чувашский государственный университет. Если в 1990 г. на 10 000 населения в РФ приходилось 190 студентов, то в Чувашской Республике — 144. Почти половина населения Чувашской Республики — жители сельской местности и малых городов. К 1990 г. выпускники сельских школ вместе с выпускниками школ малых городов в вузах республики составляли лишь около 20 % студентов. Данные неблагоприятные тенденции подтолкнули коллектив университета к принятию решения о расширении сложившейся системы образования, разработке системы интегрированного образования, созданию университетского комплекса. Уникальность проекта заключалась в том, что было запланировано практически «исцелить» застарелую болезнь образования — отсутствие возможности обучения в высшем учебном заведении способных и одаренных детей из сельской местности и небольших, удаленных от центра городов.

Образовательный проект Чувашского госуниверситета подтвердил свою жизнестойкость и стал предметом обсуждения в Министерстве образования РФ. В течение последних 10 лет Чувашский госуниверситет значительно расширил свою интеграционную структуру, открыв 4 филиала, 2 региональных научно-образовательных центра, 2 учебно-консультационных пункта, гимназию, 16 лицейских классов, академию юных менеджеров, центры довузовской подготовки в 21 районе республики. Необходимость создания подобных структурных подразделений вызвана прежде всего стремлением наиболее полно удовлетворить образовательные запросы жителей республики, обеспечить для этого благоприятные условия как в материально-техническом, так и в социальном плане.

Результатом открытия филиалов Чувашского госуниверситета являются:

— уменьшение оттока молодежи из сельской местности;

— создание новых рабочих мест (учебно-вспомогательный и обслуживающий персонал);

— приближение образования к месту проживания студентов;

— сокращение материальных затрат студентов на питание, транспорт, проживание; возможность повышения квалификации для специалистов, имеющих высшее и среднее специальное образование, на базе филиалов.

Создание единого университетского комплекса, системы интегрированного образования позволяет решить одну из важнейших проблем — проблему доступности образования для каждого человека, стремящегося к получению знаний.

В 2001 г. в России начался эксперимент по введению единого государственного экзамена (ЕГЭ), суть которого заключается в том, что результаты выпускных экзаменов в школе приравниваются к вступительным экзаменам в вуз. В 2002 г. эксперимент по введению единого госэкзамена прошел в 16 регионах страны. ЕГЭ сдавали выпускники 8 400 школ, а в 117 вузах их принимали

по оценкам, полученным на госэкзамене. Всего в 2002 г. ЕГЭ сдавали около 300 тыс. выпускников (см.: Российских школьников уравняют во вступительных правах // Деньги. 2002. № 40. С. 9—10). В 2003 г. 58 % выпускников российских школ также будут сдавать ЕГЭ. 49 субъектов Федерации уже подали заявки на проведение ЕГЭ. Предполагается, что все они примут участие в эксперименте, при этом в 11 регионах выпускники будут сдавать единый госэкзамен по всем девяти предметам школьной программы. Всего в 2003 г. единый госэкзамен проведут 18,5 тыс. российских школ, 245 вузов страны будут набирать студентов исходя из оценок, полученных ими при сдаче ЕГЭ. Планируется подключить к эксперименту ряд медицинских вузов, а также вузы, готовящие специалистов в области культуры и спорта.

Чувашская Республика участвовала в эксперименте по введению единого государственного экзамена два года. За это время была проделана большая подготовительная и организационная работа по созданию нормативно-правовой базы эксперимента и необходимых условий для проведения экзаменов в базовых школах, оснащению республиканского центра обработки результатов ЕГЭ, доведению до общественности значимости и целесообразности введения новой формы итоговой аттестации выпускников и вступительных испытаний в учреждения высшего и среднего профессионального образования.

В июне 2002 г. в эксперименте приняло участие 445 образовательных школ из 28 районов и городов республики; в 73 пунктах по девяти предметам проведено 26 504 человеко-экзамена, что на 7 981 выпускника больше, чем в 2001 г. Решениями ученых советов 10 вузов и 20 ссузов, расположенных на территории Чувашии, вступительные экзамены в форме ЕГЭ прошли по 102 специальностям и 17 направлениям. Все это потребовало большой подготовительной, организационной и методической работы.

В целях организации и обеспечения эксперимента в 2001/02 учебном году были приняты следующие меры:

— обновлены нормативные документы и инструктивные материалы, регламентирующие процедуру и проведение ЕГЭ, работу государственной экзаменационной и конфликтной комиссий республики, организацию приема в вузы и ссузы, участвующие в эксперименте. Данные документы и материалы опубликованы в «Сборнике нормативных документов»;

— разработаны контрольные измерительные материалы (КИМы) по чувашскому языку, чувашской литературе, иностранным языкам;

— обеспечена доступность к обсуждению и внесению предложений по структуре и содержанию КИМов, возможность участия в ежегодных конкурсах КИМов, проводимых Минобразованием России;

— начата работа по созданию и наполнению республиканских баз данных;

— проведена подготовка специалистов, обеспечивающих проведение ЕГЭ (организаторов, операторов, членов предметных комиссий по проверке открытых заданий и др.);

— организованы конкурсы и заключены государственные контракты по различным направлениям работ;

— проведена работа с вузами и ссузами по участию в эксперименте (определению направлений и специальностей для зачисления по результатам ЕГЭ, разработке правил приема, организации зачисления и др.);

— проведены семинары и совещания, заседания республиканской ГЭК по организации подготовки и проведения ЕГЭ и коллегия Министерства;

— ведутся работы по научно-методическому обеспечению эксперимента и др.

В ноябре — декабре 2001 г. на базе Чувашского республиканского института образования прошли двухнедельные семинары для 1 893 учителей-предметников, работающих в выпускных классах; учеба более 3,5 тыс. организаторов экзамена в пунктах проведения ЕГЭ; совещания с руководителями органов управления образованием по вопросам организации и проведения ЕГЭ; инструктивные совещания для членов республи-

канской ГЭК, выезжающих в базовые школы на единый экзамен.

В целях отработки технологии проведения ЕГЭ во всех школах республики в апреле — мае 2002 г. были проведены тренировочные занятия (репетиционные экзамены), для чего выпускники были обеспечены вариантами КИМов по восьми предметам, полученными из Минобразования России. Кроме того, в республике специалистами вузов, учителями-предметниками были разработаны аналогичные тестовые задания по всем предметам. Они были изданы отдельными сборниками и доведены до всех общеобразовательных учреждений. Общий тираж сборников составил 140 000 экземпляров. В марте 2002 г. на базе лицея № 2 г. Чебоксары была апробирована технология проведения ЕГЭ, разработанная компанией «Крок».

Большое внимание в подготовительный период уделялось и информационному обеспечению эксперимента. В течение 2001/02 учебного года в различных изданиях республиканских средств массовой информации публиковались материалы, посвященные единому государственному экзамену, организовывались передачи на Чувашском телевидении и радио, была оформлена экспозиция, посвященная ЕГЭ в Чувашии, которая неоднократно демонстрировалась на всероссийских, межрегиональных, республиканских, районных и городских выставках.

Участие в 2002 г. ведущих вузов Чувашской Республики — ЧГУ и ЧГПУ — в федеральном эксперименте по государственным именным финансовым обязательствам (ГИФО) внесло свои коррективы в эксперимент по введению ЕГЭ и поставило перед республиканской ГЭК дополнительные задачи. За короткий срок, в отсутствие экзаменационных материалов из Минобразования России, сотрудники Минобразования Чувашии совместно с преподавателями названных вузов смогли подготовить, осуществить рецензирование и, при соблюдении информационной безопасности, обеспечить проведение экзаменов в форме ЕГЭ по чувашскому языку, чувашской литературе, русской литературе, английскому, немецкому и французскому языкам (устно и письменно).

Экзамены в форме ЕГЭ в республике проходили в два тура: в июне — в форме выпускных, а в июле — августе — в форме вступительных.

Данные о количестве выпускников школ, сдававших экзамены на первом (основном) этапе, представлены в табл. 2.

Таблица 2

Предмет	Сдавало в основной срок		Сдавало в резервный день
	Всего	%	
Математика	15 745	100,0	4
Русский язык	6 325	39,4	65
Химия	420	2,7	35
Биология	903	5,6	115
География	121	0,8	9
Обществознание	791	4,9	39
История	581	3,7	23
Физика	1 447	9,0	70
Чувашский язык	170	1,0	—
Итого человеко-экзаменов	26 503		360

Результаты первого этапа сдачи выпускниками школ республики ЕГЭ показаны в табл. 3.

Таблица 3

Предмет	2		3		4		5		Средний балл (по стобалльной шкале)
	Количество	%	Количество	%	Количество	%	Количество	%	
Математика	939	6,0	5 759	36,6	7 281	46,2	1 786	11,3	53,2
Русский язык	20	0,3	962	15,2	4 018	63,5	1 325	20,9	58,1
Биология	19	2,1	243	26,9	436	48,3	205	22,7	59,3
География	1	0,8	26	21,5	65	53,7	29	24,0	64,0
История	5	0,9	138	23,8	344	59,2	94	16,2	57,8
Обществознание	4	0,5	209	26,4	443	56,0	135	17,1	59,9
Физика	26	1,7	508	35,0	712	49,5	201	13,8	53,6
Химия	6	1,4	139	33,1	185	44,0	90	21,4	51,9

Анализ этих результатов показывает, что процент выпускников, получивших на ЕГЭ оценки 4 и 5, по сравнению с традиционной формой проведения итоговой аттестации снизился, а количество учеников, получивших неудовлетворительную оценку, увеличилось (в 2000 г. по математике оценки 4 и 5 получили 65,5 %, 2 — 0,02 %).

На втором этапе вступительные испытания в вузы и ссузы в форме ЕГЭ проходил 15 341 чел. Результаты вступительных испытаний на дневные формы обучения приведены в табл. 4.

Таблица 4

Предмет	Количество абитуриентов, чел.	5		4		3		2	
		Количество	%	Количество	%	Количество	%	Количество	%
Русский язык	4 054	525	13	2222	55	1217	30	90	2
Математика	1 054	156	15	514	49	331	31	53	5
Физика	1 867	160	9	820	44	810	43	77	4
Биология	1 027	226	22	392	38	378	37	31	3
Химия	808	23	3	176	22	521	64	88	11
Обществознание	822	131	16	488	59	199	24	4	1
История	548	76	14	254	46	203	37	15	3
География	101	20	20	53	52	28	28	0	0

Следует отметить, что, за исключением результатов ЕГЭ по химии, результаты вступительных испытаний по всем предметам хорошо коррелируются с результатами выпускных (июнь 2002 г.) экзаменов.

Результаты ЕГЭ по математике 2001 г. в Чувашской Республике и в целом по России практически одинаковы, а 2002 г. в среднем на 5—8 % лучше, чем в целом по стране (т.е. число оценок 2 и 3 на 5—8 % меньше, а 4 и 5 больше в среднем на 5—8 %).

Проводя анализ результатов по математике (ЕГЭ 2001 г.) отдельно по городам (Чебоксары и Канаш) и школам Чебоксарского и Канашского районов, следует отметить, что результаты ЕГЭ в районах несколько хуже, чем в целом по стране (число оценок 3 на 10 % больше). Распределение оценок в городах Чувашии в 2001 г. практически повторяет график распределения оценок в целом по стране в 2002 г. и в среднем на 3 % лучше. Это свидетельствует о том, что подготовка к ЕГЭ в 2001 г. была на должном уровне. Результаты ЕГЭ, сданных выпускниками школ этих городов в 2002 г., на 10 % лучше, чем в целом по стране, а показатели по районам Чувашии в среднем на 5—8 % лучше, чем в России.

Анализ средних баллов по математике (ЕГЭ 2002 г.) по школам с различным числом абитуриентов показывает, что в сельских школах (на примере Чебоксарского района) при одинаковом количестве выпускников существует разброс ±12 баллов от среднего по стране (50 баллов). Средний балл выпускников гимназий и лицеев в Чебоксарах 2002 г. в среднем на 15 пунктов выше среднего балла по общеобразовательным школам города. Этот вывод подтверждают и данные централизованного тестирования абитуриентов.

Результаты поступления выпускников в вузы Чувашии свидетельствуют о том, что число абитуриентов из сельских школ, поступивших на I курс, увеличилось с 33,8 % в 2000 г. до 37,8 % в 2002 г. Это говорит о том, что экзамены в форме ЕГЭ расширяют доступность получения высшего образования для выпускников сельских школ.

Как показали экзамены в ЧГПУ, на физико-математическом факультете студенты, поступившие по результатам ЕГЭ, сдали экзамены по математике несколько лучше (на 0,2—0,3 балла), чем студенты, поступившие в 2000 г. на данные специальности по результатам обычных вступительных экзаменов.

Выше уже было отмечено, что вступительные испытания в форме единого государственного экзамена в 2002 г. проводили приемные комиссии 10 вузов и

20 ссузов. Эксперимент по ЕГЭ сказался на значительном увеличении конкурса абитуриентов. Так, только в ЧГУ средний конкурс составил 6 чел. на одно место (10 072 заявления на 1 675 бюджетных мест). В ЧГПУ наибольший конкурс зафиксирован на специальность «Психология и социальная педагогика» (16 чел. на одно место). Эксперимент позволил абитуриентам одновременно подать заявления не только на разные специальности одного вуза, но и в разные вузы. Отмечались случаи, когда абитуриенты только в ЧГУ подали заявления на 10 и более специальностей, что говорит о расширении доступности образования.

Прием в форме ЕГЭ по очной форме обучения в 2002 г. Чувашским государственным университетом осуществлялся по 50 специальностям, по очно-заочной — по 9, по заочной — по 17 специальностям.

В Чувашском государственном педагогическом университете прием в форме ЕГЭ по очной форме обучения осуществлялся по 17 направлениям и 25 специальностям, прием по заочной форме проходил по 13 специальностям.

В 2002 г. в Чувашской Республике проводился эксперимент по государственным именным финансовым обязательствам (ГИФО). Суть его заключается в том, что чем больше баллов у абитуриента по результатам экзаменов в форме единого государственного экзамена, тем выше категория ГИФО, а следовательно, и возможность учиться в вузе бесплатно или за частичную оплату. В 2001/02 учебном году на платной основе в высших учебных заведениях республики обучалось 64 % первокурсников. А при переходе к системе ГИФО не менее 50 % студентов вуз будет принимать на бесплатной бюджетной основе. Это абитуриенты с ГИФО первой, второй и частично третьей категории, в зависимости от среднего значения баллов, набранных на ЕГЭ. Те абитуриенты, которые по результатам ЕГЭ получат меньшее количество баллов (третья — пятая категории ГИФО), будут оплачивать лишь часть суммы коммерческого обучения. Безусловно, данная схема оплаты обучения справедливее, чем существующая, при которой все студенты, поступившие в вуз на коммерческой основе, платят одинаково, вне зависимости от результатов вступительных экзаменов.

Повышение годовых величин ГИФО связано с инфляцией в стране и необходимостью увеличения объемов финансирования сферы образования. Данное увеличение является положительным как для поступающих, так и для учебных заведений, куда направляются данные финансовые средства.

В республике в эксперименте по ГИФО участвовало два вуза — Чувашский государственный университет и Чувашский государственный педагогический университет. Между данными вузами развернулась негласная конкуренция за медалистов, обучать которых довольно выгодно для вузов, так как фактически все из них поступают в вуз по первой категории ГИФО. Следует отметить, что многие студенты поступают сразу в несколько учебных заведений и неизвестно, какой вуз выберут при зачислении. Именно поэтому конкурсы на специальности весьма условны, хотя по количеству поданных заявлений конкурс в ЧГУ в целом в два раза выше, чем в 2001 г.

Стоимость обучения в вузах немалая, и ее размер увеличивается каждый год. Наиболее нуждающиеся в социальной поддержке слои населения (сироты, инвалиды с детства и др.) не в состоянии оплачивать учебу в вузе даже при поступлении на условиях ГИФО. До проведения эксперимента они имели льготы при поступлении в вуз. В связи с этим было определено, что все категории льготников, перечисленные в правилах приема в вузы, будут зачислены вне конкурса при положительных результатах экзаменов. Им присвоят вторую категорию ГИФО, т.е. бесплатное обучение для них будет гарантировано.

Для абитуриентов из сельской местности, как и прежде, существует квота. Не отменен и целевой набор. Например, ЧГУ заключает договоры на целевую подготовку студентов в основном с Чукотским автономным округом, Кировской областью и Республикой Марий Эл, а также с рядом районов республики. По

сравнению с 2001 г. вдвое увеличено количество мест на подготовку специалистов по договору между Министерством сельского хозяйства Чувашской Республики и Чувашской государственной сельскохозяйственной академией. По окончании учебы эти выпускники отправятся работать в районы по распределению (см.: Петров А.Н., Кураков В.Л. Государственное регулирование социального развития региона. Чебоксары, 2002. С. 225—226.).

Участие вузов в эксперименте по ГИФО не только позволило абитуриентам поступить в вузы по результатам ЕГЭ на бюджетной основе, но и изменить в сторону увеличения (в соответствии с утвержденными годовыми величинами ГИФО на 2002 г.: первая категория — 14 500 руб.; вторая — 7 500; третья — 3 750; четвертая — 2 900 и пятая — 1 200 руб.) финансирование вузов из Минобразования России.

На дневное отделение по 27 специальностям, отданным под эксперимент по ЕГЭ, приемными комиссиями 20 учреждений среднего профессионального образования было принято 790 первокурсников. Здесь средний конкурс составлял 2,8 чел. на место. Наибольший конкурс был на специальность «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» Чебоксарского строительного техникума — 5,5 чел. на место. Руководство ссузов отмечает ряд позитивных моментов новых правил приема и предполагает расширение участия этих учебных заведений в эксперименте по введению ЕГЭ в 2003 г.

Свой подход к участию в ЕГЭ определен и директорами профессиональных училищ республики. Для всех выпускников ПУ, желающих стать абитуриентами вузов и техникумов нашей республики, в рамках подготовки к вступительным испытаниям в форме ЕГЭ были организованы дополнительные (платные) занятия. В июне 2002 г. для учащихся II курса учреждений НПО городов Чебоксары и Новочебоксарск было проведено пробное тестирование, в том числе для 879 учащихся — по русскому языку и для 825 — по математике. Следует учесть, что тестирование проходило без всякой предварительной подготовки со стороны педагогов и учащихся. Тем не менее на экзамене была полностью соблюдена технология ЕГЭ. Его результаты представлены в табл. 5.

Таблица 5

Предмет	5		4		3		2	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%	Количество	%
Русский язык	1	0,2	19	2,2	552	63	307	35
Математика	—	—	4	0,5	534	64,8	287	34,8

Полученные данные свидетельствуют о том, что знания более половины учащихся (примерно 65 % по обоим предметам) соответствуют образовательному минимуму.

Эксперты-предметники проанализировали, какие типы заданий вызвали у учащихся наибольшие затруднения и на что следует обратить внимание преподавателей математики и русского языка в текущем учебном году при подготовке учащихся к экзаменам в форме ЕГЭ-2.

Анализ двух лет эксперимента показал, что генеральная идея единого государственного экзамена, заключающаяся в создании системы объективной оценки качества образования и обеспечения равных возможностей доступа к высшему образованию через совмещение государственной (итоговой) аттестации выпускников средних школ и вступительных испытаний в вузы, в целом принята всеми заинтересованными сторонами.

С каждым годом увеличивается прием студентов на I курс наших вузов. В вузы Чувашии в 2002 г. по всем формам обучения было принято 11 454 чел., в том числе по результатам ЕГЭ — 6 804 (59,6 %), в 2001 г. — 12 878, в том числе по ЕГЭ — 2 569 чел. (20 %). Количество поступивших в вузы из села выросло на 5,1 %, и если обычно 700—800 наших абитуриентов становились студентами московских, петербургских и казанских

вузов, то благодаря эксперименту по ЕГЭ это число несколько увеличилось. 38 выпускников школ стали студентами элитного государственного университета — Высшей школы экономики (в 2001 г. — 19 чел.), Казанского государственного технического университета — 31 чел. (в 2001 г. — 26).

Конкурс на специальности в форме ЕГЭ составил в среднем по республике 2,7 чел. на место. Полагаем, что со следующего года в эксперименте по введению ЕГЭ будут участвовать новые вузы, техникумы и колледжи. Но и спешить здесь нельзя. Необходимо в течение трехлетнего эксперимента отработать до совершенства методику преподавания, гарантирующую объективность оценки знаний учащихся, а также права личности и автономию учебных заведений.

Второй год эксперимента по введению ЕГЭ еще раз выявил ряд преимуществ единого государственного экзамена как одной из форм итоговой аттестации выпускника. Назовем некоторые из них:

— независимая оценка знаний, объективизация аттестации выпускника;

— расширение и предоставление равного доступа к получению высшего образования;

— возможность поступления в вуз, не выезжая из республики;

— избежание двойной нагрузки учащегося, снижение стрессовых нагрузок при сдаче ЕГЭ;

— изменение характера участия вузов в эксперименте по ГИФО, что не только позволило абитуриентам поступить в вузы по результатам ЕГЭ на бюджетной основе, но и изменить свое отношение к подготовке по конкретному учебному предмету, а не конкретному учебному заведению;

— равенство требований к знаниям выпускника общеобразовательной школы;

— государственная поддержка выпускника, финансовая и материальная заинтересованность и выгода для семьи;

— изменение роли учителя: от контролера знаний — к роли помощника, сотворца знаний; укрепление атмосферы сотрудничества между детьми и педагогами;

— повышение ответственности педагогов и руководителей органов управления образованием за результаты своего труда, учащихся — за результаты учебной деятельности.

В качестве основных результатов экспериментальной работы в 2001/02 учебном году необходимо отметить следующее:

— получены более объективные данные о подготовленности выпускников общеобразовательных учреждений, которые могут использоваться для управления качеством образования как в Чувашской Республике в целом, так и в образовательных учреждениях — участниках эксперимента;

— абитуриенты получили широкие возможности для выбора учебного заведения за счет участия в конкурсе в нескольких вузах и ссузах; часть абитуриентов на основании свидетельств о результатах ЕГЭ участвовала в конкурсе в вузы и ссузы, находящиеся за пределами республики;

— показана возможность совмещения государственной (итоговой) аттестации и вступительных испытаний в вузы и ссузы, а также практического использования выбранной организационно-технологической схемы проведения ЕГЭ и др.

Итак, анализ итогов работы приемных комиссий указанных вузов свидетельствует о том, что количество поступивших на дневную форму обучения по бюджету не уменьшилось.

По многим направлениям качество российского образования имеет уровень, соответствующий или превышающий мировые стандарты, т.е. Россия располагает серьезным «экспортным» потенциалом, в недостаточной степени использующимся в настоящее время. В связи с этим планируется разработать систему мероприятий по поддержке экспорта образовательных услуг образовательными учреждениями России.

Особую актуальность приобретает в настоящее время разработка системы прогнозирования процессов в сфере образования. Социально-экономические последствия реформирования сферы образования, безусловно, будут носить долгосрочный характер и не-

посредственно отразятся на способности каждого человека творить и жить в новом веке, веке высоких технологий и высоких образовательных стандартов. Исторически значимая задача — усиление финансирования программ развития национальных культур и языка, а также формирование культурно-образовательной среды с учетом наступления века «мира без границ». Это предполагает организацию международных и межрегиональных культурных и образовательных мероприятий и акций, укрепление культурных связей между регионами, что, в свою очередь, ведет к появлению так называемого синергетического эффекта, совместного многоэффективного действия, позволяющего наиболее полно использовать ресурсы регионов в пользу развития системы образования современной России.

Поступила 22.11.02.

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПОТРЕБНОСТНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА

В.И. Горбунов, *доцент кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного университета*

Исследователи проблем теории и практики педагогики говорят о кризисе в мировом образовании. Его суть они видят в ориентированности на прошлый опыт, в дефиците устойчивого знания, в обилии альтернативных образовательных моделей, в углубляющемся расколе между теорией и практикой, когда более востребована практическая педагогика (см.: Берулава М.Н. Теория и практика гуманизации образования. М., 2000. С. 20). В отечественной системе образования кризисные явления усугубляются резко изменившимися социальными условиями, приведшими к несбалансированности предоставленных форм деятельности с интеллектуальными и культурными ценностями. Анализ публикаций, бесед с преподавателями, личный опыт позволяют говорить об усилении потребительского отношения к образовательному процессу у участвующих в нем лиц, о наличии противоречия между заказом общества и реальным качеством подготовки специалистов. Поэтому система образования должна адекватно реагировать на новые требования к профессиональным и личностным качествам граждан; надо приближаться к уровню передовых образовательных систем, без чего равноценное партнерство невозможно.

Состояние системы образования обусловлено положением дел в обществе. Сказываются разные причины: кризис в культуре и экономике, скудность федеральной финансово-экономической поддержки, ограниченность правового поля для нововведений и пр. Мы хотим обратить внимание на организационный фактор, на неэффективные формы учебно-воспитательного процесса студентов технических вузов.

Потребностно-информационный подход в образовании означает направленность на развитие интеллекта и личностных качеств человека с опорой на значимые образовательные потребности и субъективную оценку вероятности (возможности) их удовлетворения. Эту вероятность человек оценивает на сознательном или неосознаваемом уровне путем сопоставления информации о средствах, нужных для удовлетворения потребности, с информацией об имеющихся средствах. *Информация* здесь — это сведения (знания), понижающие неопре-

© В.И. Горбунов, 2002

деленность суждения субъекта о том или ином событии.

Согласно потребностно-информационному подходу мотивацию к деятельности обеспечивают квалификация, получаемая на основе насыщения подсознания навыками, и элементы творчества (при опоре на положительные эмоции, планомерные действия и сферу неосознаваемого). С этих позиций выделены наиболее значимые образовательные потребности человека: в познании и творчестве; в общении и самоуважении; в поиске; специфические витальные потребности — в «вооруженности» (оснащенности умениями), экономии сил, преодолении препятствий.

Удовлетворению *потребности в познании и творчестве* содействуют принципы профессиональной направленности и холизма, игровые формы, информационные технологии. *Потребность в «вооруженности»* коррелирует с опытом (деятельностный подход, прочность знаний). Условием развития *потребности в поиске* является достаточно высокая неопределенность исхода деятельности (рейтинговая система контроля, ориентация на зону ближайшего развития). Тут имеют значение принципы самоорганизации и внешнего управления. Раскрытию *социальных потребностей* субъектов образовательного процесса способствует психолого-педагогическая подготовка обучающих и обучаемых. Для удовлетворения потребности в самоуважении, использующей механизмы психологической защиты, важен личностный подход в образовательном процессе (см. таблицу).

Основные образовательные потребности и условия их реализации

Потребности	Подходы и принципы	Условия реализации
Витальные:		
специфические	Деятельностный подход, принцип прочности знаний	Игровые формы, информационные технологии
в поиске	Принципы самоорганизации, выбора, концентризма, комбинированного управления	Рейтинговая система, развивающее обучение
Социальные (в самоуважении, общении)	Личностный подход	Индивидуализация содержания обучения, деловые игры, тренинг
Идеальные:		
в познании	Принципы профессиональной направленности, целеполагания, комбинированного управления, концентризма, прочности знаний	Единство интеграции и дифференциации знаний, контроль остаточных знаний
в творчестве	Принцип холизма	Учебно-исследовательская работа

Ранее нами был обоснован ряд инновационных предложений, направленных на эффективную реализацию перечисленных условий (см.: Горбунов В.И. Потребностно-информационный подход к гуманизации учебно-воспитательного процесса на стыке «гимназия — технический вуз». Казань, 2001):

— совершенствование форм учебно-воспитательного процесса (рейтинговая *система* учета знаний, статистические методы проверки «налаженности» учебного процесса, контроль остаточных знаний, индивидуализация обучения на основе дисциплин по выбору, выделение базовых и дополнительных разделов, разработка вариантов курсов разного уровня сложности и пр.);

— дифференцированная психолого-педагогическая и управленческая «доподготовка» педагогических кадров (во взаимосвязи с узкопрофессиональной, предметной);

— усиление внимания к самостоятельности и творчеству, учебно-исследовательской и научной работе при *значимом сокращении* репродуктивно усваиваемых знаний;

— гуманитаризация образования, в первую очередь улучшение *взаимосвязи* специальных, общенаучных и гуманитарных знаний.

Однако трудность реализации инноваций допускает, по нашему мнению, менее «дипломатичную» форму оценки ситуации с тем, чтобы форсировать ее коррекцию. В этой связи мы обращаем внимание на модель включения образовательных учреждений в подготовку компетентных, масштабно и перспективно мыслящих кадров на основе *государственной научно-технической политики*. Стержневая идея данной модели — усиление внимания со стороны всех уровней управления образованием к *взаимосвязи* его звеньев (см.: Волович Л.А. Образовательная логика государственной научно-технической политики: Моногр. Казань, 2001). В современных условиях нужна не просто исполнительность, а самостоятельность и творчество *всех субъектов образовательной системы*. Необходимо лучше стимулировать менеджеров образования всех звеньев (со стороны каждого вышестоящего уровня) на постоянное внимание к инновациям. Этот фактор как *системообразующий* мы добавляем к четырем приведенным выше.

Результаты анкетирования работников высшего образования по вопроснику с выборочной формой ответов подтвердили значимость выделенных нами направлений инноваций. В анкете предлагалось также упорядочить эти направления по степени их важности. Результаты таковы:

1) активизация работы менеджеров;

2) доподготовка преподавателей;

3) усиление внимания к самостоятельности и творчеству;

4—5) гуманитаризация образования и совершенствование форм организации учебно-воспитательного процесса.

Наш вариант совпадает с экспертным по первому пункту, но существенно отличается в вопросе о важности совершенствования форм учебно-воспитательного процесса.

Ответы по двум частям анкеты не лишены противоречивости. Так, на вопрос об отношении к рейтинговой системе большинство опрошенных дало положительный ответ, однако в ранжировке данный параметр не вошел в число приоритетных; эксперты считают, что гуманитаризация образования «буксует», однако не склонны бить тревогу, и т.д. Это объясняется, по нашему мнению, незначительным объемом выборки, а главное — принципиальным недостатком формы анкетирования с готовыми или слабо стимулирующими к размышлениям вариантами ответов. Опрашиваемые лица руководствуются стереотипами и испытывают затруднения в системной оценке факторов.

Для устранения выявленных недостатков была разработана анкета, на вопросы-утверждения которой нужно было давать ответы в произвольной форме. Заметим, что эти утверждения основываются на результатах предыдущего анкетирования. В опросе приняли участие два проректора ЧГУ, известные в вузе преподаватели — энтузиасты в области совершенствования образования, преподаватели кафедры управления и информатики. Респонденты были предупреждены о гласности результатов анкетирования, о желательности предварительного ознакомления с анкетой. Ниже приведены тексты вопросов и ответы на них (в скобках указаны инициалы лиц, которым принадлежит тот или иной ответ).

Вопрос 1. *В отечественном образовании ощущается недостаточная нацеленность на инновации по всей управленческой цепочке от министерства до преподавателя. Ваши предложения по улучшению ситуации?*

Утеряно управление государством и, как следствие, образованием *(В.А.)*. Нужна заинтересованность государства. Надо взять все положительное из опыта работы Министерства образования СССР *(В.М.)*. Нужно научное обоснование рационального взаимодействия элементов образовательной системы от министерства до преподавателя *(Л.Г.)*. Частично не согласен с постановкой вопроса: со стороны министерства инноваций много, но исполнители не успевают проводить их в жизнь *(В.П.)*. Историческая практика сформировала у управленцев запрети-

тельно-ограничительные функции. Поэтому нужно больше самостоятельности «на местах». Местному руководству надо создавать условия для инициативы снизу и поддерживать ее. Для этого нужно точно знать положение дел и своевременно реагировать *(А.В.)*. Нужна активная кадровая политика, существенная поддержка полезных инноваций (моральная и материальная) на всех уровнях *(Б.М.)*. Нужно улучшить материальные условия вузов, для чего существенно сократить как управленческий аппарат, так и численность студентов *(Л.А.)*. Нужно создать условия, способствующие внедрению преподавателями инноваций, шире обсуждать инновационную тематику *(С.А.)*.

Как следует из ответов, подавляющее большинство респондентов согласно с сутью констатирующей части вопроса и отнюдь не сводит все наши беды к недостатку материальных и финансовых ресурсов.

Вопрос 2. *Известен эффект от рейтинговой системы учета знаний. Почему ее нет в российском высшем образовании, надо ли ее внедрять, как?*

За рейтинговую систему высказались семь из восьми опрошенных. Причины ее отсутствия объясняются следующим образом.

Преподавание, по Конституции РФ, отдано на откуп преподавателю. Он и внедряет или не внедряет рейтинговую систему *(В.А.)*. Нет научных основ ее внедрения *(В.М.)*. Значительная часть преподавателей уже в возрасте, им тяжело психологически и физически заниматься нововведениями, а молодые преподаватели не имеют достаточной подготовки *(С.А.)*.

Предложения о том, *как* внедрять рейтинговую систему, «бьют не в бровь, а в глаз»: обучать преподавателей и администраторов образования инновационным идеям, широко пропагандировать и поощрять внедряющих, разгрузить и заинтересовать преподавателей.

Вопрос 3. *Психолого-педагогическая и организационно-управленческая подготовка преподавателей вузов недостаточна. Ваши предложения по улучшению ситуации?*

На уровнях от министерства до ректоратов вузов создать группы, отвечающие за подготовку преподавателей *(С.А.)*. Организовать в вузе факультет повышения квалификации преподавателей (до 40 лет), проводить аттестацию педагогического мастерства *(Л.Г.)*. Стимулировать зависимость оплаты труда от качества работы преподавателя, включая психолого-педагогическую и организационно-управленческую подготовку *(В.А.)*. Переподготовка должна быть факультативной, внутривузовской, на коммерческой основе. Одни, осознавая необходимость, захотят сами, других же не убедишь *(А.В.)*. Читать соответствующие дисциплины для магистрантов — наиболее вероятных будущих преподавателей *(Б.М.)*.

Вопрос 4. *Для акцента на творчество и самостоятельность нужно существенно сократить репродуктивно усваиваемые знания. Что сокращать и насколько? Как начать это организационно?*

Со стороны студентов отмечается снижение мотивации к творчеству, даже к работе в библиотеках (и это — при дефиците литературы!). Сокращать материал нужно за счет лучшей структуризации, устранения дублирования. За преподавателем нужно закрепить функции ориентации в предмете и обобщения, предоставляя студентам самостоятельность в остальном (но с тщательным контролем). Нужно сократить число студентов на преподавателя *(А.В.)*. Уже сделан шаг по сокращению объема обязательных аудиторных занятий. Теперь нужно давать студентам ядро дисциплин, исключая огромные оболочки *(В.А.)*. Надо изменить форму подачи, увязывать дисциплины друг с другом *(В.П.)*. Сместить акцент на самостоятельную работу под контролем преподавателей *(В.М.)*. Поощрять внедрение учебных занятий, ориентированных на результат: лабораторные и практические работы, курсовое и дипломное проектирование *(Б.М.)*. Увеличить время на учебно-исследовательскую работу, практику и элективные специальные дисциплины *(С.А.)*. Усиление связи вузов с производством само сократит ненужные предметы, но для этого нужно улучшить материальную базу *(Л.А.)*.

В отношении того, *что* сокращать и *насколько,* мнения респондентов едины, а значит, близки к истине. Однако по поводу того, как начать это организационно, четких высказываний нет (за исключением необходимости улучшить материальную базу).

Вопрос 5. *Гуманитаризация технического образования пока «буксует». Нужна взаимосвязь специальных и гуманитарных знаний. Как улучшить ситуацию?*

Опрошенные согласны с утвердительной частью вопроса.

Пробуксовка отрицательно сказывается на уровне подготовки специалиста (В.М.). Больное место — психология взаимоотношений в коллективах (А.В.). Гуманитарные знания способствуют более эффективному внедрению технических разработок и их продвижению (Л.А.).

Для улучшения ситуации предлагается следующее. Гуманитаризацию проводить с помощью специальных дисциплин, органично увязав их с философией (диалектикой), психологией, экономикой, историей *(В.А.)*. Принимать меры по изменению отношения к гуманитарным дисциплинам со стороны преподавателей технических дисциплин, по обеспечению тесной связи технических и гуманитарных дисциплин *(В.М.)*. Вводить элективные дисциплины на стыке специальных и гуманитарных предметов *(С.А.)*. Готовить преподавателей гуманитарных дисциплин из специалистов инженерного профиля *(В.П.)*. Всемерно способствовать популяризации гуманитарных знаний, в том числе посредством организации выставок, лекций, дискуссий по вопросам искусства, культуры, взаимоотношений людей и т.д. *(Б.М.)*.

По нашему мнению, ответы на вопросы анкеты свидетельствуют о том, что даже при скудных материально-финансовых ресурсах возможности для совершенствования образования есть, но они реализуются не полностью.

Заключение. Для повышения качества подготовки инженеров нужно формировать внутреннюю установку обучаемых и обучающих на более интенсивную деятельность путем *изменения условий работы*. Часть предложений в этом направлении была дана нами ранее (см.: Горбунов В.И., Викторов О.Н. Гуманизация технического образования в средней и высшей школе: организационно-воспитательный императив. 2-е изд., испр. и доп. Чебоксары, 2001. С. 88). При всей важности качества педагогических кадров, методов обучения, содержательных аспектов образования, в частности его гуманитаризации, мы, основываясь на потребностно-информационном подходе к образованию, называем приоритетными два фактора.

1. *Создание условий для повышения эффективности работы всех управленческих звеньев*. Успех инноваций невозможен без их инициирования и поддержки со стороны управленческих звеньев (в первую очередь, в процессуальном и кадровом аспектах). Нужно сместить акценты в работе менеджеров всех уровней образования с бюрократической деятельности (она необходима, но недостаточна) на помощь нижестоящим звеньям в текущей и инновационной работе. Максимум самостоятельности исполнителей при непрерывном и тщательном контроле результатов с обратной связью в виде гласности и «положительного подкрепления» успешных действий — известный принцип демократического управления. Для применения последнего в образовательной сфере нужно специальное обучение (см., например: Курдюмова И.М. Подготовка кадров управления образованием за рубежом // Педагогика. 2002. № 3. С. 98—105). При этом основным управляемым фактором предполагается мотивация к самообразованию.

2. *Совершенствование форм учебно-воспитательного процесса.* Существующие формы не стимулируют к напряженной работе ни обучаемых, ни обучающих. Мы предлагаем модель, основанную на синергетической идее: деятельность = организационно-управленческое воздействие извне + самоорганизация и самовоспитание. Субъекту образования предоставляется свобода поведения, но положительные «подкрепления» он получает только за социально одобряемые действия. Специальных воспитательных

воздействий в этой модели нет. Четкие правила при тщательном их соблюдении — мощный воспитательный элемент. Затрагивая престиж личности, они ставят человека в условия жесткой необходимости выполнения нужной деятельности. Гуманизация учебно-воспитательного процесса будет способствовать его гуманитаризации. Например, повышение роли элективных дисциплин стимулирует обучаемых и обучающих к интеграции знаний; рейтинговая система повышает мотивацию к самостоятельной работе и творчеству (для преподавателей — к подготовке курсов по выбору, курсов разного уровня сложности и пр.).

Наши предложения лежат в русле Концепции модернизации российского образования. Они ориентированы на повышение профессиональных и нравственных качеств субъектов образования в целостном образовательном процессе на основе единства самоорганизации и квалифицированного внешнего стимулирования.

Поступила 23.09.02.

ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН ПРОВЕЛИ: ВОПРОСЫ ОСТАЮТСЯ

П.Ф. Потапов, *доцент кафедры современной журналистики и общественного мнения Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева*

В 2002 г. Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева принял участие в федеральном эксперименте по введению единого государственного экзамена (ЕГЭ), который представляет собой организационно-технологическую акцию со вполне определенными элементами. Причем каждый из них можно обсуждать и совершенствовать до бесконечности. Особенно важными являются стартовые условия, когда многие вопросы решаются впервые. О том, как прошел эксперимент в МГУ им. Н.П. Огарева, мы попросили рассказать первого проректора Н.Е. Фомина.

— Действительно, в нынешнюю приемную кампанию кроме традиционных экзаменов в вуз проводились экзамены в форме и по материалам ЕГЭ. Предварительно были определены предметы — математика и русский язык, а также специальности, включенные в эксперимент. Их насчитывалось 37. Вступительные испытания в форме тестового контроля проводились для абитуриентов, не сдававших ЕГЭ, и только на очное (дневное) отделение. Поступающие, сдававшие ЕГЭ по математике и русскому языку в школе, к повторным вступительным испытаниям не допускались.

Результаты ЕГЭ по математике и русскому языку засчитывались на все специальности в университете и его филиалах, для которых в перечне вступительных экзаменов значились «Математика» и «Русский язык». По желанию абитуриента они могли быть зачтены в качестве оценки вступительных испытаний по этим дисциплинам на специальности, участвующие в эксперименте по ЕГЭ, очно-заочной (вечерней) и заочной форм обучения. Таковы, можно сказать, общие правила, которыми руководствовалась приемная комиссия вуза при организации и проведении ЕГЭ.

— И сколько абитуриентов участвовало в независимой аттестации? Были или нет трудности в организации и проведении экзаменов по-новому — в форме ЕГЭ?

— Следует отметить, что, несмотря на большой контингент тестируемых — в экзаменах по схеме ЕГЭ в июле приняли участие абитуриенты еще двух вузов и двух ссузов Мордовии, а всего 986 чел., — никаких срывов не было. Университет продемонстрировал организационную готовность к ЕГЭ на хорошем уровне. Вступительные экзамены в форме и по материалам ЕГЭ проходили при

© П.Ф. Потапов, 2002

МГУ им. Н.П. Огарева, где был открыт специальный пункт, под руководством членов государственной экзаменационной комиссии и аудиторных организаторов — учителей городских общеобразовательных учреждений. На базе республиканского института повышения квалификации учителей работал центр технологической обработки. Здесь проводилось сканирование материалов ЕГЭ, отсюда осуществлялась передача всей информации в Центр тестирования. Слаженно работали члены предметных комиссий по математике и русскому языку.

— Участие университета в таком мероприятии, как эксперимент по ЕГЭ, был новым, неожиданным для Вас?

— Неожиданностью это не стало. Вместе с тем наш вуз не форсировал участие в эксперименте. Мы пять лет проводили тестирование, вернее активно участвовали во Всероссийском централизованном тестировании. За это время тысячи учащихся воспользовались правом тестового контроля. Все они были заинтересованы, во-первых, в получении объективной оценки, во-вторых, в снятии лишних стрессов в период летних аттестационных экзаменов. Особенно важен был результат для тех, кто после окончания школы хотел учиться в университете. Тестирование давало возможность одним, например медалистам и обладателям дипломов с отличием, поступить в вуз без вступительных экзаменов, а другим использовать результаты тестового контроля в качестве оценок вступительных испытаний.

Самое большое число абитуриентов — 2 749 чел., прошедших централизованное тестирование, было в 2001 г. Наиболее востребованными предметами тогда оказались биология, история России, математика, обществознание. Например, по математике проходили тестирование 797 чел. Интересны итоги работы учащихся по этой дисциплине. По 100-балльной шкале на 5 (от 71 до 100 баллов) были оценены 5,65 % участников (45 чел.), на 4 — 41,66 (332 чел.), на 3 — 41,66 (332 чел.) на 2 — 16,19 % (129 чел.). Результаты объективны, они отражают уровень подготовки учащихся общеобразовательных школ республики, способность справиться с тестовыми заданиями. Немаловажен и тот факт, что за все годы не было ни одной апелляции на результаты тестирования.

— То есть накопленный опыт массового централизованного тестирования в университете стал хорошей основой для проведения эксперимента по ЕГЭ. И каковы его результаты? Эффективно ли было само проведение единого государственного экзамена?

— Я могу привести такие данные. Конкурс на специальности, включенные в эксперимент по ЕГЭ, составлял 2 и более человек на одно место, например на специальность «Прикладная математика» — 3,41, «Финансы и кредит» — 4,76, «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» — 5,52 чел. Всего на специальности, включенные в эксперимент по ЕГЭ, на бюджетную форму обучения было зачислено 1 216 чел. Кроме того, на платной (договорной) основе с результатами ЕГЭ стали студентами 581 чел. Из числа поступивших на специальности, включенные в эксперимент по ЕГЭ, есть медалисты и обладатели дипломов с отличием. Таких насчитывается 361 чел. Их могло быть в приказе на зачисление и больше. Однако вуз пересмотрел шкалу перевода баллов в оценки при проведении ЕГЭ по математике для поступающих на экономические специальности и на специальность «Автоматизированные системы организации и управления». Например, оценку 5 по центральной шкале получали те, кто набрал 71 балл и выше. Если бы это оставалось без изменения, то на специальности экономического профиля и на специальность «Автоматизированные системы организации и управления», где традиционно высокий конкурс, можно было бы не проводить вступительных испытаний — все плановые места заняли бы те, кто имел медаль или диплом с отличием и по итогам своей работы с тестами набрал от 71 до 100 баллов.

В соответствии с Положением о проведении единого государственного экзамена и на основании данных, представленных Центром тестирования Министерства образования РФ, и решением

приемной комиссии университета шкала перевода баллов в отметки для результатов по математике была пересмотрена: оценку 5 получили те абитуриенты, кто, участвуя в ЕГЭ по математике, набрал 86 и более баллов. Других изменений в ходе участия вуза в эксперименте по ЕГЭ не было — результаты, указанные в свидетельствах ЕГЭ, засчитывались без перевода в другие оценки.

Сегодня, когда итоги эксперимента известны, можно с уверенностью сказать: он состоялся. В университете удалось отработать реальную и эффективную модель технологии ЕГЭ, а вместе с ней сделать шаг вперед к принципиально новой системе проверки знаний, когда результаты работы будут сопоставимы не по процентам успеваемости, а по реальным измеряемым учебным достижениям каждого учащегося.

— Известно, что во время вступительных испытаний в университет большинство абитуриентов уже имели свидетельства о прохождении ЕГЭ. Это выпускники общеобразовательных учебных заведений, которые выдержали тестовый контроль по математике и русскому языку в июне, во время итоговой государственной аттестации. Как Вы считаете, результаты первого этапа эксперимента по ЕГЭ объективны, они отражают качество подготовки учащихся?

— Не совсем. Или, скажем так, они настораживают. Анализ свидетельствует, что те, кто прошел экзамен в форме и по материалам ЕГЭ в общеобразовательных учебных заведениях, выполнили тестовые задания лучше, чем те, кто прошел тестовый контроль в вузе.

Оценки 5 и 4 по математике получили 1 209 и 4 387 чел. (13,3 и 48,1 %). Этот показатель выше общероссийского (8,7 и 36,6 %). Оценки 3 и 2 в активе у 2 917 и 604 чел. (32,0 и 6,6 %), что ниже общероссийского уровня (42,9 и 11,8 %). Кроме того, 5 выпускников набрали по итогам своей работы с тестами 100 баллов. Это данные экзамена, который прошел в общеобразовательных школах нашей республики по схеме ЕГЭ в июне. Получается, что выпускники Мордовии обладают более прочными знаниями, чем их сверстники из других регионов страны. Однако это не совсем так. Здесь следует говорить о чистоте проведения самого ЕГЭ, иначе можно «утонуть» в оценках 5 и 4. Необходимо продумать реальную и эффективную модель технологии ЕГЭ. Результаты экзамена по математике, проведенного в университете в форме и по материалам ЕГЭ, больше соответствуют действительности.

Руководство вуза заинтересовано в том, чтобы в вузе учились умные ребята. Каждый год, в сентябре—октябре, проводится ректорская контрольная работа. Так было, когда участвовали в централизованном тестировании, от этого правила не отходим и сейчас, когда состоялись экзамены в форме и по материалам ЕГЭ. Такой анализ помогает отслеживать уровень подготовки учащихся в городских и сельских школах, позволяет видеть состояние системы образования в республике.

— И каковы выводы? Интересно было бы узнать от Вас такую информацию.

— Итоги последней ректорской контрольной работы, которая состоялась по форме и материалам ЕГЭ по математике, следующие: участвовали 1 890 чел. Из них 457 чел. поступили в университет, предъявив сертификат с оценкой 5 по математике (т.е. они набрали на экзамене по математике, который прошел по схеме ЕГЭ, от 71 до 100 баллов). Проверка заданий показала, что из «отличников» только 102 чел. (22,3 %) подтвердили оценку 5, остальные получили оценку 4 — 299 чел. (54) и даже 3 — 56 чел. (12,2 %). Правда, «двойки» никто из «отличников» не получил. Из тех, кто подтвердил свои знания, наиболее высокий результат имеют студенты-первокурсники трех специальностей: «Математика» — 58 %, «Прикладная математика» — 50, «Экономика и управление на предприятии» — 50 %. Вместе с тем «отличники» 14 других специальностей, в числе которых — «Механизация сельского хозяйства», «Автомобильные дороги и аэродромы», «Сети связи и системы коммутации», «Электронное машиностроение», «Геоэкология», — при

проведении ректорской контрольной работы не смогли получить ни одной оценки 5. Наибольшее количество «троек» у «отличников» таких специальностей: «Механизация сельского хозяйства» — 88,8 %, «Энергообеспечение предприятий» — 66,6, «Геоэкология» — 66,6, «География» — 50,0, «Механизация переработки сельскохозяйственной продукции» — 40,0, «Статистика» — 38,5, «Технология обслуживания и ремонта машин в АПК» — 37,5, «Автомобильные дороги и аэродромы» — 28,6, «Сети связи и системы коммутации» — 27,2 %.

Из общего числа студентов, принявших участие в ректорской контрольной работе (1 810), 149 чел. (8,1 %) получили оценку 5 (т.е. набрали от 71 до 100 баллов), 1 142 (62,3) были оценены на 4, 519 чел. (28,3) показали знания на оценку 3, и 23 чел. (1,2 %) не справились с заданиями, получив оценку 2.

Обсуждение результатов эксперимента по ЕГЭ и анализ оценок ректорской контрольной работы позволяют сделать ряд важных выводов:

— по итогам ректорской контрольной работы процент отличных оценок должен был существенно вырасти по сравнению с данными ЕГЭ по Республике Мордовия (13,3 %), потому что студенты-первокурсники — это «лучшие из лучших» абитуриентов, поступивших в университет. Однако этот показатель, наоборот, несколько понизился (на 5,2 %) и составил всего 8,1 %;

— ни одной отличной оценки не получили студенты специальностей «Механизация сельского хозяйства», «Автомобильные дороги и аэродромы», «Сети связи системы коммутации», «Энергообеспечение предприятий», «Геоэкология», «Картография», «Металлорежущие станки», «Экономика и управление на предприятии», хотя многие из них имели сертификат на оценку 5 о прохождении ЕГЭ по математике;

— наибольшее число «отличных» оценок у студентов, обучающихся по специальностям «Математика» — 40,6 %, «Прикладная математика» — 31,0, «Экономика и управление на предприятии» (СИС) — 23,0 %;

— самое большое число оценок 3 у студентов специальностей «Механизация сельского хозяйства» — 84,1 %, «Геоэкология» — 78,0, «География» — 66,6, «Картография» — 66,6;

— из 376 медалистов и обладателей дипломов с отличием, поступивших по итогам тестового контроля, 81 чел. (21,5 %) получил оценку 5, 259 (68,8) — оценку 4, 35 (9,3) — оценку 3 и 1 чел. (0,2 %) не смог выполнить контрольную работу, получив оценку 2;

— самый высокий процент «пятерок» имеют студенты-медалисты таких специальностей: «Автоматизированные системы организации и управления» — 8 чел. (57,1 %); «Прикладная математика» — 15 чел. (46,9); «Математика» — 12 чел. (46,1 %);

— не получили ни одной оценки 5 студенты-медалисты 15 специальностей: «Механизация сельского хозяйства», «Автомобильные дороги и аэродромы», «Сети связи и системы коммутации», «Технология организации и ремонта машин в АПК» и др.;

— удовлетворительные оценки получили студенты-медалисты 20 специальностей: «Механизация сельского хозяйства» — 2 чел. (100 %), «Автомобильные дороги и аэродромы» — 1 чел. (33,3), «Статистика» — 2 чел. (25 %) и др.;

— из 241 чел. (столько медалистов имели 5 по итогам ЕГЭ в июне) ректорскую контрольную работу выполнили: на 5 — 70 чел. (29,0 %), на 4 — 160 чел. (66,3) , на 3 — 11 чел. (4,5 %). Неудовлетворительную оценку не получил никто;

— самый высокий процент «пятерок» имеют студенты-медалисты специальностей: «Городское строительство и хозяйство» — 2 чел. (66,7 %), «Автоматизированные системы организации и управления» — 7, «Математика» — 7 чел. (58,3 %). Не получили ни одной отличной оценки студенты-медалисты 15 специальностей: «Механизация сельского хозяйства», «Автомобильные дороги и аэродромы», «Сети связи и системы коммутации», «Технология организации и ремонта машин в АПК» и др.;

— удовлетворительные оценки получили студенты-медалисты таких специ-

альностей: «Химия» — 1 чел. (16,7 %), «Сети связи и системы коммутации» — 1 (16,7), «Статистика» — 1 чел. (14,3 %).

— И все же, несмотря на отдельные недостатки в проведении ЕГЭ, как нам кажется, достигнуто стратегически важное качество: Мордовия сделала акцент на формировании самой идеологии ЕГЭ как принципиально новой системы аттестации учащихся. Согласны ли Вы с этим?

— Да, конечно. Участвуя в проведении эксперимента по ЕГЭ, вузу удалось решить несколько задач, очень важных для первого этапа: освоена федеральная и разработана региональная нормативная база организации и проведения ЕГЭ; освоены технологии проведения ЕГЭ, первичной обработки бланков ответов, методы передачи результатов; созданы предпосылки для изменения общественного мнения в отношении необходимости проведения ЕГЭ для выпускников общеобразовательных учреждений.

— А какие проблемы остались, над которыми предстоит и дальше работать?

— Некоторые из них я уже назвал. Эксперимент обозначил и некоторые другие проблемы. В частности, есть острая необходимость в обучении педагогических кадров теории, технологии и технике тестирования, их применению в образовательной практике, а также в обучении навыкам шкалирования и педагогической интерпретации результатов тестирования. Выявилась и проблема подготовки очень большого числа специалистов, работающих в аудитории при тестировании учащихся для обеспечения правильности проведения ЕГЭ. И последнее, необходимо выдержать все требования конфиденциальности контрольно-измерительных материалов и бланков ответов на этапе первичной обработки.

Университет заинтересован в чистоте эксперимента. Есть огромное желание выработать оптимальный вариант его проведения, который был бы максимально понятен для всех его участников, и в то же время необходимо добиваться полной информационной безопасности процессов передачи и хранения документации, процедур тестирования, верификации и передачи итоговых оценок. Все это следует рассматривать как объективные условия для дальнейшего участия МГУ им. Н.П. Огарева в едином государственном экзамене.

Поступила 02.12.02.

ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА В УСЛОВИЯХ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Т.В. Машарова, *проректор по воспитательной и методической работе Вятского государственного гуманитарного университета, профессор,*

А.А. Харунжев, *директор информационного центра Вятского государственного гуманитарного университета, профессор,*

О.Г. Смирнова, *учитель математики Кировского экономико-правового лицея*

Название «модульное обучение» связано с международным понятием «модуль», одно из значений которого — функциональный узел. В этом контексте он понимается как основное средство модульного обучения, законченный блок информации.

Модульное обучение зародилось в конце 60-х гг. в англоязычных странах. Сущность его состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему программой, включающей в себя целевой план действий, банк информации, методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Функции педагога могут варьироваться от информацион-

© Т.В. Машарова, А.А. Харунжев, О.Г. Смирнова, 2002

но-контролирующей до консультативно-координирующей.

Взаимодействие педагога и обучающегося осуществляется на принципиально иной основе с помощью модулей, обеспечивается осознанное самостоятельное достижение учащимися определенного уровня предварительной подготовленности.

Теория модульного обучения базируется на специфических принципах: модульности; выделения из содержания обучения обособленных элементов; динамичности; действенности, оперативности знаний и их системности; проблемности; гибкости; осознанной перспективы; разносторонности методического консультирования; паритетности.

Принцип модульности состоит в том, что учебный материал нужно конструировать таким образом, чтобы он вполне обеспечивал достижение каждой поставленной перед учениками дидактической цели. Он должен быть представлен законченным блоком. В соответствии с учебным материалом следует интегрировать различные виды и формы обучения, подчиненные достижению намеченной цели.

Принцип выделения из содержания обучения обособленных элементов требует рассматривать учебный материал в рамках модуля, направленного на решение интегрированной дидактической цели. В общей дидактической цели надо выделять структуру частных целей; достижение любой из них полностью обеспечивается учебным материалом каждого элемента; совокупность элементов, служащих для достижения отдельных частных целей или одной интегрированной дидактической цели, составляет один модуль.

Принцип динамичности обеспечивает свободное содержание модулей с учетом запросов общества. Учебный материал должен постоянно перерабатываться и обновляться.

Принцип системности, действенности и оперативности знаний возможен только при их неразрывной связи с умениями. Цели в модульном обучении должны быть сформулированы в названиях методов деятельности (умственной или практической) и способов действий.

Принцип проблемности обучения оказывает значительное воздействие на умственное развитие школьников, так как проблемность соответствует самой природе мышления как процесса, направленного на открытие новых для человека закономерностей окружающего мира и использование путей решения познавательных и практических проблем. Проблемная ситуация — это специально создаваемое учителем интеллектуальное затруднение, ставящее своей целью активизацию мыслительных операций учащимися и усвоение учебного материала. Нужно помнить, что развивающий эффект обеспечивают лишь такие задачи, которые соответствуют уровню умственного развития учащихся, имеющемуся у них и необходимому для решения.

Принцип гибкости предполагает построение программы, которая бы легко обеспечивала возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям учеников. Суть принципа состоит в достижении гибкости построения индивидуализированного содержания обучения и простоты выбора: учащийся выбирает путь и темп усвоения.

Принцип осознанной перспективы требует глубокого осознания учениками близких, средних и отдаленных целей учения. Каждому учащемуся надо представить всю модульную программу, разработанную на продолжительный этап обучения (год, курс или весь период). В ней указывается точная дидактическая цель, которую ученик должен понять, осознать и увидеть конечный результат. В модуль входит программа учебных действий для достижения намеченной цели, а ученик обеспечивается «путеводителем» для достижения близких, средних и отдаленных перспектив.

Принцип разносторонности методического консультирования заключается в том, что учебный материал должен представляться в модулях с использованием личных объяснительных методов, облег-

чающих усвоение информации. Предлагаются различные методы и пути усвоения содержания обучения, которые ученик может выбирать свободно, опираясь на них или на собственные оригинальные способы усвоения.

Принцип паритетности требует, чтобы модульная программа обеспечивала возможность самостоятельного усвоения знаний учащимися определенного уровня.

Принципы модульного обучения освобождают педагога от выполнения чисто информационной функции и создают условия для более яркого проявления консультативно-координирующей функции.

Основное средство модульного обучения — модульная программа. Она состоит из отдельных модулей.

В модульной программе необходимо учитывать:

1) целевое назначение информационного материала;

2) сочетание комплексных интегрирующих и частных дидактических целей;

3) полноту учебного материала в модулях;

4) относительную самостоятельность элементов модуля;

5) реализацию обратной связи;

6) оптимальную передачу информационного и методического материала.

Модули, соответствующие всем интегрирующим дидактическим целям, представляют единую комплексную дидактическую цель и объединяются модульной программой. Каждая интегрированная дидактическая цель состоит из частных дидактических целей, которым в модуле соответствует один элемент обучения. Возможность обратной связи надо обеспечить средствами входного контроля, показывающего уровень подготовленности ученика к усвоению знаний. Следует применять текущий, промежуточный и обобщающий контроль (в конце каждого элемента и в конце модуля). Текущий и промежуточный контроль может осуществляться в виде самоконтроля.

Язык модуля должен быть корректным, выразительным, адресованным лично учащемуся.

Достоинства модульного обучения

1. Цели обучения точно соотносятся с достигнутыми результатами каждого ученика.

2. Разработка модулей позволяет уплотнить учебную информацию и представить ее блоками.

3. Задается индивидуальный темп учебной деятельности.

4. Поэтапный — модульный — контроль знаний и практических умений дает определенную гарантию эффективности обучения.

Дидактические условия, при которых достигается высокая эффективность модульного обучения

1. Качественная разработка модулей, отбор и конструирование содержания учебного материала, учитывающие интересы, возрастные особенности и другие личностные качества учащихся.

2. Последовательная реализация модулей, которые позволяют интенсифицировать учебную деятельность на всех ее этапах.

3. Разработка и предъявление модулей, позволяющих сочетать изучение теории и формировать практические умения и навыки.

4. Варьирование проблемных задач и заданий с типовыми, требующими репродуктивной, воспроизводящей, деятельности учащихся.

5. Применение наряду с основными дидактическими материалами вспомогательной справочной литературы.

6. Сочетание контроля с самоконтролем учащихся, который сравнительно легко достигается на основе модульного обучения.

Недостатки и ограничения модульного обучения

1. Отмечается большая трудоемкость при конструировании модулей.

2. Разработка модульных учебных программ требует высокой педагогической и методической квалификации, специальных учебников и учебных пособий.

3. Уровень проблемности модулей часто невелик, что не способствует развитию творческого потенциала учащихся, особенно высокоодаренных.

4. В условиях модульного обучения часто остаются практически не реализо-

ванными диалоговые функции обучения, сотрудничество учащихся, их взаимопомощь.

5. Если к каждому новому уроку, занятию учитель имеет возможность обновлять содержание учебного материала, пополнять и расширять его, то «модуль» остается как бы «застывшей» формой подачи учебного материала, для его модернизации нужны значительные усилия.

Нерешенные проблемы модульного обучения

1. Необходима дальнейшая интеграция идей, принципов модульного обучения, а также проблемного, эвристического, дифференцированного, личностно ориентированного, компьютерного, концентрированного обучения, обучения творческому саморазвитию и т.д.

2. Требует решения вопрос о том, как в условиях модульного обучения гибко сочетаются управление и самоуправление, контроль и самоконтроль учебной деятельности учащихся.

3. В системе модульного обучения необходима разработка модулей, формирующих и развивающих общеучебные умения.

4. Требуется разработка тестов, позволяющих выявлять и учитывать индивидуальные особенности и личные качества учащихся.

На протяжении двух лет в Кировском экономико-правовом лицее работает творческая лаборатория «Интегративный подход в преподавании профильных дисциплин», в которой принимает участие весь педагогический коллектив. Наработан большой практический опыт в плане проведения интегрированных уроков. Изучая их структуру, мы пришли к выводу, что они имеют свою технологическую основу, свои особенности в подготовке и наряду с другими общепризнанными технологиями обучения могут составлять ядро технологического процесса обучения.

Внедряя интегративный подход в учебный процесс, мы попытались определить связующие звенья и интегративные узлы профильных предметов с другими учебными дисциплинами, а также дать некоторые практические рекомендации по использованию данного подхода при подготовке интегрированных уроков.

Исходя из целей и задач в интегрированном уроке можно выделить шесть основных содержательных элементов: выбор области интеграции, постановка проблемы, формирование механизма ее решения, поиск оптимального решения проблемы, осмысление действия, осознание решения проблемы.

Каждый ли урок должен быть построен с учетом интегративных подходов?

В сущности, в любом уроке присутствуют элементы интеграции знаний. Проблема заключается в том, что учитель порой не придает этому должного значения. Замыкаясь в рамках своего урока, он не ищет путей развития, ограничивая тем самым возможности ученика в применении знания в нестандартных ситуациях. В уроке всегда присутствует внутрипредметная интеграция. Без ее участия практически невозможно осуществлять на качественном уровне процесс обучения. Именно внутрипредметная интеграция составляет основу частных методик обучения.

Второй уровень интеграции — межпредметная, или междисциплинарная. Заметим, что традиционная система обучения строится именно с учетом принципа межпредметного обучения, по крайней мере, он достаточно хорошо соблюдается в области естественных наук, литературы и искусства и др.

И наконец, интегративный подход позволяет учителю расширить границы предметности, указать ученику путь поиска решения проблем, используя весь арсенал знания, выходящий далеко за рамки отдельного предмета, — это может быть создание психологического комфорта, формирование культуры использования информации, философское осмысление проблем и др.

Исследуя результаты опроса педагогов по проблеме применения интегрированных уроков, мы пришли к выводу, что интегрированный урок целесообразен при следующих условиях:

а) материал требует философского осмысления и имеет большой объем;

б) материал сложен для восприятия, и нужно показать его применение в системе других знаний;

в) необходимо дать дополнительные научные сведения, расширить круг мировоззренческих задач;

г) есть необходимость показать целостную систему научного подхода;

д) нужно обобщить материал по отдельной теме, блоку, подчеркнув его важность в системе знаний.

Наиболее важно при подготовке интегрированного урока осуществить подбор материала в соответствии с целями и задачами учебного плана, а также дальнейшего использования и отработки материала интегрированного урока в учебном процессе.

При подготовке материала к интегрированному уроку можно использовать следующий план:

— определить место урока в системе уроков;

— продумать план интегрированного урока;

— выделить основные общеучебные знания, которые должны получить учащиеся в соответствии с программой;

— определить, какими умениями и навыками должны овладеть школьники;

— учесть философский аспект интегрированного урока;

— установить межпредметные связи, взаимосвязи с другими науками через единые информационные поля;

— подобрать дополнительный материал в соответствии с уровнем готовности класса к его восприятию;

— выделить главное и составить структуру интегрированного урока;

— включить в урок использование наглядных средств (таблиц, графиков, рисунков, схем, чертежей, диаграмм и пр.), а также ТСО. Наиболее значимые факты, идеи подкрепить цитатами, цифрами, привлекая дополнительный материал;

— организовать обсуждение выдвинутых проектов, проблемных вопросов, проблемных ситуаций;

— использовать занимательные факты, события из истории науки. Указать людей науки, их работы, посвященные изучению данного вопроса;

— продумать итог интегрированного урока, подчеркнув значимость изученного материала и возможность дальнейшего его использования при изучении других тем;

— подготовить основной материал для записи;

— составить список использованной литературы и рекомендации по ее использованию при подготовке к следующему уроку;

— продумать домашнее задание.

В обучающем плане интегрированные уроки позволяют формировать у учащихся философские, этические, экономические и правовые аспекты мышления, их отношение к рассматриваемой проблеме: науке, миру, человеку, обществу. Такой урок дает возможность обобщать, структурировать, систематизировать материал, привести его в соответствие с требованиями к целостности информации, наполнить философским содержанием. На наш взгляд, интегрированным можно считать урок, который позволяет организовать всевозможные способы познания мира, природы, общества, человека через анализ, синтез и систематизацию знаний различных монодисциплин в логически целостную структуру на основе единых общенаучных подходов и их философского осмысления.

Цель интегрированного урока — не только в том, чтобы сообщить учащимся новые знания и информацию в более стройной системе, а в том, чтобы научить их мыслить, высказывать свое мнение, решать проблемы, которые стоят перед человечеством, формировать активную жизненную позицию.

Мы отводим важную роль интегративным процессам в образовательной деятельности школьника. Многими учеными и их исследованиями очерчена перспектива развития интеграционных процессов, в соответствии с которой по-новому раскрывается содержание образования в школах, создаются новые модели образовательных систем, программы, технологии обучения и воспитания учащихся, проявляется творческий и познавательный характер ученика. Нельзя

не согласиться с мнением М.Н. Берулава, что осуществление интеграции содержания образования обеспечивает уплотнение и концентрацию учебного материала, исключение дублирования в его изложении, устраняющее перегрузку учащихся и приводящее к экономии учебного времени, а также мотивации к изучению общеобразовательных дисциплин, сопровождающееся ростом системности знаний учащихся и совершенствованием их политехнической подготовки.

Построение и использование интегрированных курсов, введение в общеобразовательные программы элементов интеграции с усилением философской направленности содержания учебного материала позволяют с новых позиций подойти к пониманию целостности мира, осмыслению роли и предназначения человека в мире, осознанию величия познания и познаваемости мира.

Поступила 23.09.02.

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ

МОНИТОРИНГ И ОЦЕНКА СТРУКТУРЫ РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ
(на примере Самарской области)

И.В. Драгунова, *ст. преподаватель кафедры маркетинга и информационных технологий в экономике Волжского университета им. В.Н. Татищева*

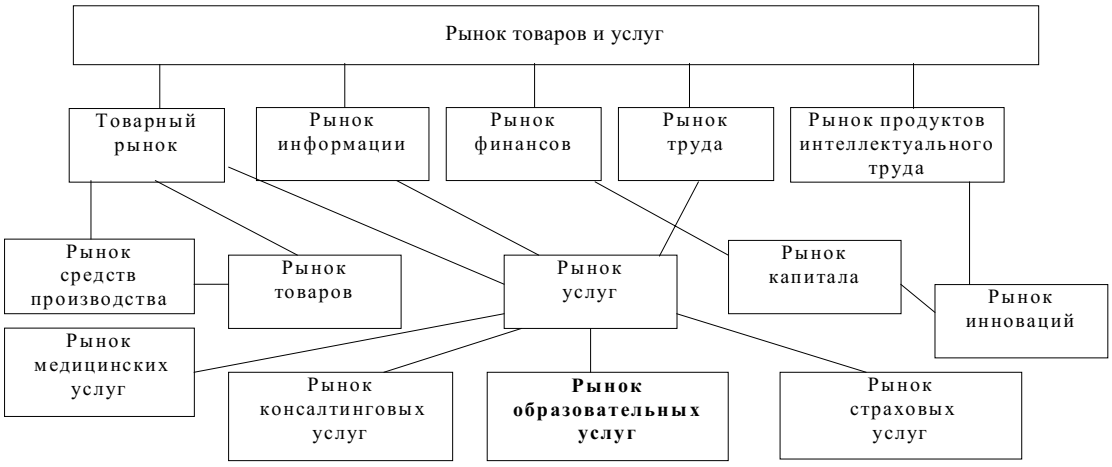
Рассмотрение деятельности высшего учебного заведения как хозяйствующего субъекта на рынке образовательных услуг в системе рыночной экономики предопределяет необходимость анализа социально-экономических условий, присущих конкурентным отношениям в образовательной сфере.

Рынок — центральная категория современного социально-экономического механизма, основанного на товарно-денежном обмене, выражающая систему экономических отношений между производителями и потребителями. Как следует из экономической теории, стержнем рыночной системы является рынок товаров, функционирующий во взаимосвязи с рынками капитала, труда, информации, услуг и пр. Высокоорганизованный рынок предполагает наличие не только рынка продуктов, но и рынка разнообразных услуг, в том числе и образовательных, производителями которых, наряду с другими образовательными учреждениями, выступают вузы.

Осуществляемые в течение последних лет социальные, экономические и политические реформы привели к тому, что в России постепенно сформировался своеобразный национальный рынок образовательных услуг, обладающий некоторыми особенностями, присущими только РФ.

Под образовательными услугами в литературе понимается взаимодействие сторон-субъектов по поводу их купли/продажи в сфере профессиональной подготовки и повышения квалификации на основе взаимной заинтересованности и договоренности. Этот рынок в некоторой степени саморегулируется под воздействием объективных экономических законов, в которых отражается поведение на рынке образовательных услуг различных его субъектов.

О месте рынка образовательных услуг в структуре товарно-денежных отношений дает представление следующий рисунок.



Структура и место рынка услуг в рыночном пространстве региона

© И.В. Драгунова, 2002

Особенностью развития образовательной инфраструктуры является то, что отдельные ее организации регулируются различными механизмами и имеют различные целевые установки. Так, например, одним из признаков действия рыночных регуляторов является увеличение доли студентов, обучающихся по договорам с полным возмещением затрат. По Самарскому региону темпы роста этого показателя с 1998 по 2002 г. составили 2,3 %.

Рассматривая более подробно рынок образовательных услуг в регионе и в стране в целом, необходимо отметить, что в его инфраструктуру входят: продуценты образовательных услуг; потребители образовательных услуг; непосредственно образовательные услуги; механизмы регулирования и лицензирования их взаимодействия; средства передачи и потребления образовательных услуг.

Все факторы, воздействующие на рынок труда, создают конкурентное поле в сфере образовательной деятельности. Вузы как продуценты услуг в этой сфере приводят рынок в состояние саморазвития и самокорректирования на основе законов конкуренции. Именно конкуренция создает ситуацию предпринимательства, которая и является исходным началом маркетинговых действий на рынке.

Рынок образовательных услуг формируется и регулируется с учетом общих законов и закономерностей, присущих товарным рынкам в целом. Давая характеристику конкретного рынка, в первую очередь необходимо определить основные критерии его оценки и описания особенностей. В зависимости от типа рынка каждый элемент данного рынка вынужден строить свою эффективную стратегию.

Как указывается в литературе (см.: Чемберлин Э. Теория монополистической конкуренции: (Реориентация теории стоимости). М., 1996), для классификации рынков могут быть использованы различные критерии. Наиболее распространенный критерий в теории конкуренции — число участников рынка. Отметим, что классификации рынков по этому критерию предлагались самые различные. В настоящее время чаще всего применяется классификация рынков по количеству продавцов и покупателей, действующих на рынке (табл. 1).

Таблица 1

Типы строения рынков

Покупатели	Продавцы		
	Много	Несколько	Один
Много	Двусторонняя конкуренция	Олигополия, полиполия	Монополия
Несколько	Олигопсония	Двусторонняя олигополия	Монополия, ограниченная олигопсонией
Один	Монопсония	Монопсония, ограниченная олигополией	Двусторонняя монополия

Ф.М. Шерер и Д. Росс в книге «Структура отраслевых рынков» (М., 1997. С. 172) дают несколько иную классификацию типов структур рынка продавца (табл. 2), которая является, на наш взгляд, более приемлемой в условиях рыночных отношений деятельности образовательных учреждений, учитывающей, кроме всего прочего, характер рыночного продукта.

Таблица 2

Классификация товарных рынков по Ф.М. Шереру и Д. Россу

Тип продукта	Количество продавцов		
	Один	Несколько	Много
Однородный	Чистая монополия	Гомогенная олигополия	Чистая конкуренция
Дифференцированный	Чистая многопродуктовая монополия	Олигополия с дифференциацией продукции	Монополистическая конкуренция

Под однородными продуктами в данной классификации применительно к образовательной деятельности целесообразно, на наш взгляд, понимать традиционные формы предоставления образовательных услуг (очная, очно-заочная, заочная) с использованием печатных материалов на базе традиционных учебников.

К дифференцированным продуктам в области образовательной деятельности относятся инновационные образовательные технологии (дистанционное обучение), эффективные модели и механизмы предоставления образовательных услуг с использованием учебных материалов на базе компьютерных технологий (WWW-курсы, CD-ROM и т.д.). Отличительной чертой дифференцированной продукции является возможность сохранять стабильную цену, не жертвуя качеством и объемом продаж.

В практике предпринимательской деятельности предпочитают использовать понятия совершенной и несовершенной конкуренции, которые хотя и отражают суть рынков, но, к сожалению, являются весьма общими понятиями, не раскрывающими особенности каждого случая. При этом модель совершенной конкуренции описывается следующими признаками:

1) наличие большого числа продуцентов и покупателей;

2) однородность продаваемой продукции;

3) неспособность повлиять на рыночную цену ни одного из продуцентов или покупателей;

4) свободный вход на рынок и выход с него;

5) максимальная информированность продуцентов и покупателей об образовательных услугах, качестве и ценах.

Первые три признака составляют модель чистой конкуренции. К понятию чистой конкуренции близко понятие работающей конкуренции, которое характеризуется следующими признаками:

1) предоставление крупнейшим образовательным учреждением незначительного объема образовательных услуг всего рынка;

2) высокая степень мобильности ресурсов между рынками;

3) отсутствие или незначительная величина необратимых издержек (постоянных издержек предоставления образовательных услуг);

4) воплощение принципов совершенной конкуренции в реальности.

Совершенная конкуренция является нечастым случаем на современных рынках, значительно чаще приходится иметь дело с несовершенной конкуренцией.

Несовершенная конкуренция в научной литературе определяется следующим образом:

— рынок, на котором не соблюдается хотя бы один из признаков совершенной конкуренции;

— характеристика рынка, где два или более продуцентов, обладая некоторым (ограниченным) контролем над ценой, конкурируют между собой за возможность предоставления образовательных услуг;

— рынки, на которых либо покупатели, либо продуценты принимают в расчет свою способность воздействовать на рыночную цену;

— термин, который относится к любой форме рыночной структуры, за исключением совершенной конкуренции, и, следовательно, может включать монополистическую конкуренцию, монополию и олигополию.

Различная степень «несовершенства» конкуренции оказалась многообразной, и поэтому возникла задача более подробной классификации, решение которой позволило выделить различные виды рынков с несовершенной конкуренцией. По степени снижения конкуренции их можно расположить так (см.: Словарь современной экономической теории Макмиллана. М., 1997. С. 284): монополистическая конкуренция; олигополия; монополия. Каждый из названных типов конкуренции по-разному интерпретируется в научных публикациях. В этой связи целесообразно привести несколько определений с тем, чтобы наилучшим образом представить каждый тип конкуренции применительно к рынку образовательных услуг, выявив наиболее общие характерные черты.

О монополистической конкуренции можно говорить в следующих случаях:

1) когда продуценты конкурируют, предлагая дифференцированный товар на рынке, куда возможен вход новых продуцентов;

2) на отраслевом рынке существует достаточно много продуцентов, продающих дифференцированный продукт, что позволяет им осуществлять определенный контроль над продажной ценой товара;

3) отрасль состоит из большого числа продуцентов образовательных услуг, предоставляющих подобные, но не идентичные услуги.

На рынке монополистической конкуренции действует относительно большое число продуцентов образовательных услуг, каждый из которых удовлетворяет незначительную долю рыночного спроса на определенные специальности, реализуемого образовательным учреждением и его конкурентами. При монополистической конкуренции размеры рыночных долей продуцентов образовательных услуг составляют в среднем от 1 до 10 % от общего объема услуг на данном рынке. Вход на рынок не затруднен такими барьерами, как при монополии или олигополии, но и не настолько легок, как при совершенной конкуренции.

В целом монополистической конкуренции свойственны следующие признаки:

1) наличие большого числа покупателей и продуцентов;

2) предоставление дифференцированного продукта;

3) отсутствие барьеров входа и выхода;

4) наличие потенциальных возможностей у продуцентов для формирования дополнительного объема соответствующих образовательных услуг.

Олигополию как один из видов рынка несовершенной конкуренции определяют следующим образом. Это тип отраслевого рынка, который характеризуется наличием нескольких очень крупных вузов-продуцентов, контролирующих значительную часть образовательных услуг и конкурирующих друг с другом. Каждый вуз проводит самостоятельную рыночную политику, но при этом он зависит от конкурентов и вынужден считаться с ними. Вузы-олигополисты оказывают влияние на рыночную цену. В отрасли существуют высокие барьеры вхождения. В экономической теории известны различные модели олигополии, начиная с моделей независимого воздействия и заканчивая моделями, в которых конкуренция преодолевается с помощью сговора и сотрудничества.

Можно сказать, что олигополии присущи следующие признаки (см.: Светуньков С.Г., Литвинов А.А. Конкуренция и предпринимательские решения. Ульяновск, 2000. С. 83):

1) число продуцентов (покупателей) образовательных услуг невелико;

2) продуценты (покупатели) являются крупными экономическими агентами;

3) существуют значительные барьеры входа и выхода;

4) предлагаемые услуги могут быть как дифференцированными, так и однородными.

Разберем последний из перечисленных видов несовершенной конкуренции — монополию. Различного рода определений этого понятия достаточно много, поэтому ограничимся наиболее характерными:

— тип отраслевого рынка, на котором существует единственный продуцент образовательных услуг, не имеющих близких заменителей. Монополист осуществляет контроль над ценой и объемами предоставления услуг, что позволяет ему получать монопольную прибыль. При монополии существуют запретительно высокие барьеры вхождения в отрасль;

— исключительное право предоставлять образовательные услуги, принадлежащее одному лицу, группе лиц или государству;

— капиталистическое объединение, захватившее практически исключительное право на реализацию определенной категории образовательных услуг. Цель объединения — извлечение монопольно высоких прибылей.

Основные черты монополии таковы:

1) наличие одного продуцента (покупателя);

2) отсутствие близких заменителей предлагаемых услуг;

3) наличие высоких барьеров входа (финансовых, регулирующих (лицензии, аккредитация, другие нормативные акты, определяющие деятельность продуцента)).

Тщательное изучение структуры региональных образовательных рынков, теоретическое обоснование каждого вида структуры необходимы для того, чтобы выявить уровень и интенсивность конкурентной борьбы на рынке, что объясняется следующими причинами:

— возможностью разработки и обоснования важнейших направлений развития диверсифицированных механизмов финансирования образования;

— содействием и поддержкой со стороны государства в становлении в сфере образования конкурентных рыночных отношений, т.е. увеличением объемов предложения высококачественных образовательных услуг и продуктов;

— ростом платежеспособного спроса на образовательные услуги как со стороны индивидуальных потребителей (студентов и их семей), так и со стороны рынка труда;

— необходимостью адаптации форм и методов управления процессами, объектами и субъектами рыночных взаимодействий при изменении целевых функций и стратегий.

Таким образом, диагностика состояния структуры образовательного рынка является важнейшим индикатором развития не только в целях государственного регулирования образовательной деятельности, но и для обоснования стратегии и политики самих образовательных учреждений на этом рынке.

Следует отметить, что в каждом регионе страны складывается свой рынок образовательных услуг и действия на нем требуют формирования конкретной стратегии управления, учитывающей как общие характеристики, так и индивидуальные, присущие данному сегменту общего рынка образовательных услуг. Для этого необходимо определить тип рынка.

Для оценки типа рыночной структуры на образовательном рынке региона используем показатели рыночной власти учреждений образования как производства элементов рынка образовательных услуг. Обычно такие показатели подразделяются на прямые и косвенные: прямые показывают степень влияния учреждения на рынок — это индексы Бейна, Лернера, Тобина; косвенные оценивают рыночную ситуацию в целом — индексы Херфиндаля — Хиршмана, концентрации, коэффициента Джини, индекс Холла — Тайдмана и др.).

Индекс Бейна — показатель нормы доходности:

$$r = (TR — TC) \cdot K \cdot 100\ \%, \qquad (1.1)$$

где r — индекс Бейна; TR — совокупность выручки; TC — совокупность издержек; K — стоимость капитала.

Чем больше r, тем сильнее степень влияния данного образовательного учреждения на рынок образовательных услуг (см.: Авдашева С.В., Розанова С.М. Анализ структуры товарных рынков. Экономическая теория и практика России. М., 1998. С. 14).

Индекс Лернера:

$$L = (P — C) / P, \qquad (1.2)$$

где P — стоимость бизнеса; C — средние издержки.

Чем больше L стремится к 1, тем большей монопольной властью обладает образовательное учреждение.

Теоретический расчет индекса по типам рынков приведен в табл. 3.

Таблица 3

Значения индекса Лернера по типам рыночных отношений

Тип рынка	Совершенная конкуренция	Работающая конкуренция	Монополистическая конкуренция	Олигополия	Доминирующая монополия	Монополия
→ Индекс Лернера	0	0,1—0,2	0,3—0,5	0,6—0,8	0,8—0,9	→ 1

Индекс концентрации — сумма рыночных долей k крупных продуцентов рынка ОУ:

$$CR_k = \sum_{i=1}^{k} q_i, \qquad (1.3)$$

где CR_k — индекс концентрации; q_i — количество студентов образовательного учреждения в долях от общего объема по региону.

Как правило, значение индекса исследуется для 3 или 4 крупных образовательных учреждений (либо на уровне города, региона).

Коэффициент относительной концентрации:

$$K = \frac{b}{a}, \qquad (1.4)$$

где b — доля крупных вузов в общей массе вузов-продуцентов, %; a — доля образовательных услуг в общем объеме услуг, %.

Определение наиболее крупных вузов-продуцентов образовательных услуг проводится на основе ранжирования по численности контингента студентов и объему оборотного капитала.

Разделив образовательные учреждения на группы, в соответствии с теорией кластерного анализа выбираем типовую группу — кластер, относительно которого и определяется индекс K.

Индекс Херфиндаля — Хиршмана:

$$\mathrm{HHI} = \sum_{i=1}^{n} q_i^2, \qquad (1.5)$$

где q_i — доля объема ОУ в объеме услуг региона.

Коэффициент Джини — мера неравенства распределения доходов. Через определение долей индекс G равен:

$$G = \frac{D}{N}, \qquad (1.6)$$

где D — кумулятивный процент размера регулирования рынка образовательных услуг; N — кумулятивный процент числа образовательных учреждений.

Ранговый индекс концентрации определяется сопоставлением рангов образовательных учреждений.

$$\mathrm{HT} = \frac{1}{2\sum_{i=1}^{n} R_i q_i - 1}, \qquad (1.7)$$

где R_i — ранг (по убыванию); q_i — доля образовательных учреждений.

Коэффициент вариации рыночных долей характеризует возможную рыночную власть вузов через неравенство численности студентов:

$$v = n\sqrt{\frac{1}{n}\sum\left(q_i - \frac{1}{n}\right)^2}, \qquad (1.8)$$

где n — число вузов на образовательном рынке; q_i — рыночная доля вуза.

Предметом нашего исследования является рынок образовательных услуг Самарского региона. В качестве основного оценочного показателя возьмем численность студентов (см.: Образовательные учреждения Самарской области в 1998 г. Самара, 1998. С. 46—53; Образовательные учреждения Самарской области в 2001 г. Самара, 2001. С. 56—64) вузов — продуцентов регионального образовательного рынка. Воспользуемся приведенными ниже данными для того, чтобы осуществить диагностику концентрации данного рынка, определить его структуру и уровень интенсивности конкурентной борьбы на нем. Для этого используем те индексы, которые были рассмотрены ранее, представив сначала общую динамику рынка образовательных услуг Самарской области (табл. 4).

Таблица 4

Динамика рынка образовательных услуг Самарской области

Государственные вузы						Негосударственные вузы		
Доля рынка Q_{1b},Q_{2b}		Темпы роста, %	Доля рынка Q_{1z},Q_{2z}		Темпы роста, %	Доля рынка Q_{1n},Q_{2n}		Темпы роста, %
1998 г.	2002 г.	T_1	1998 г.	2002 г.	T_2	1998 г.	2002 г.	T_3
0,09	0,46	5,1	0,16	0,37	2,3	0,05	0,16	3,2

По данным табл. 5 рассчитаем значения пяти индексов:

1) индекса концентрации;

2) коэффициента относительной концентрации;

3) индекса Херфиндаля — Хиршмана;

4) коэффициента вариации рыночных долей;

5) рангового индекса концентрации.

Переведем абсолютные значения объема образовательных услуг в относительные — для вычисления указанных индексов необходимы доли, занимаемые каждым образовательным учреждением на Самарском региональном рынке.

Таблица 5

Ранги вузов в 1998 и 2002 г. и их доли на региональном образовательном рынке

Вуз	Ранг		Доля	
	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.
Самарский государственный педагогический университет	1	3	0,180	0,133
Самарский государственный университет	2	1	0,148	0,176
Самарская государственная экономическая академия	3	2	0,146	0,135
Самарский аэрокосмический университет	4	5	0,134	0,095
Тольяттинский государственный университет	5	9	0,101	0,072
Поволжский технологический институт сервиса	6	7	0,076	0,087
Самарская государственная архитектурно-строительная академия	7	8	0,075	0,086
Самарская государственная сельскохозяйственная академия	8	6	0,072	0,089
Самарский государственный медицинский университет	9	4	0,068	0,100
Самарская государственная академия искусств и культуры	10	10	0,053	0,040

На основании полученных данных осуществим диагностику рынка образовательных услуг региона.

1. Индекс концентрации.

Индекс определяется как сумма рыночных долей k крупнейших вузов-продуцентов. Для его расчета используем трехдольные и четырехдольные индексы. Посмотрим, какие результаты они дали по каждому году.

1998 г. Трехдольный индекс равен 0,474, четырехдольный — 0,608.

2002 г. Трехдольный индекс равен 0,444, четырехдольный — 0,544.

Судя по значениям индекса, которые находятся в пределах 70 %, рынок можно считать умеренно концентрированным.

2. Коэффициент относительной концентрации.

Данный коэффициент рассчитывается как отношение долей крупных вузов — продуцентов рынка образовательных услуг к доле объемов услуг в общем объеме.

Анализ данных за 2002 г. показывает, что в совокупности вузов можно выделить один из наиболее крупных — Самарский государственный университет. Так как рассматривается всего 10 вузов-продуцентов, то доля этого вуза в общем объеме образовательных услуг составит $1/10 \cdot 100\ \% = 10\ \%$.

В 1998 г. доля Самарского государственного педагогического университета в общем объеме региональных образовательных услуг составила 11,1 %. Тогда коэффициент относительной концентрации будет равен 10/11,1 = 0,9. Напомним, что в том случае, когда этот коэффициент меньше единицы, наблюдается высокая концентрация на рынке и рынок монополизирован. При расчете коэффициента не оговаривается, какое количество вузов следует учесть. Поэтому, если считать, что крупными являются первые четыре вуза-продуцента, то доля крупнейших вузов составит 0,4, а доля их образовательных услуг в общем объеме — 0,608. Тогда индекс концентрации будет равен 0,6578. Это значение свидетельствует об умеренной степени концентрации рынка.

В 2002 г. индекс концентрации равен 0,7352, что вновь подтверждает практически незаметное изменение уровня концентрации на образовательном рынке.

3. Индекс Херфиндаля — Хиршмана.

Индекс, который является наиболее популярным расчетным показателем при анализе структуры рынка, определяется как сумма квадратов долей всех вузов, действующих на рынке.

Для 1998 г. индекс Херфиндаля — Хиршмана образовательного рынка равен 0,1224.

Для 2002 г. индекс составляет 0,1151, что характеризует концентрацию рынка как несущественную, в динамике она уменьшилась, но незначительно.

4. Коэффициент вариации рыночных долей.

Показатель характеризует возможную рыночную власть вузов-продуцентов через неравенство их размеров.

Для 1998 г. коэффициент будет равен 0,4147. Это означает, что рынок находится в промежутке между конкурентным и монополизированным, концентрация на изучаемом рынке умеренная.

Значение коэффициента существенно не изменилось и для 2002 г. Оно составило 0,3604, что характеризует стремление рынка к незначительному увеличению конкуренции.

5. Ранговый индекс концентрации.

Для 1998 г. данный индекс оказался равен 0,1368. Напомним, что в соответствии с теорией индекс лежит в пределах от 1/n до 1, где n — число вузов на образовательном рынке. Следовательно, для данного рынка индекс может находиться в пределах от 0,1 до 1. Чем меньше показатель, тем меньше концентрация на рынке. Судя по рассчитанному значению индекса, он находится ближе к нижней границе, а поэтому концентрация на рынке невелика.

Для 2002 г. ранговый индекс концентрации составил величину, равную 0,1389, что свидетельствует о незначительном увеличении концентрации на рынке.

Сведем полученные результаты в таблицу (табл. 6.) и сделаем соответствующие выводы.

Таблица 6

Результаты расчетов коэффициентов концентрации по данным рынка образовательных услуг Самарской области

Наименование индекса	Значение индекса для 1998 г. и его интерпретация	Значение индекса для 2002 г. и его интерпретация	Характеристика динамики концентрации на образовательном рынке
Трехдольный индекс концентрации	0,474 — умеренная концентрация	0,444 — умеренная концентрация	Концентрация уменьшается
Четырехдольный индекс концентрации	0,608 — умеренная концентрация	0,544 — умеренная концентрация	Концентрация уменьшается
Коэффициент относительной концентрации для одного вуза-продуцента	0,9 — высокая концентрация	0,8— высокая концентрация	Концентрация уменьшается
Коэффициент относительной концентрации для четырех вузов-продуцентов	0,6578 — умеренная концентрация	0,7352 — умеренная концентрация	Концентрация увеличивается
Индекс Херфиндаля—Хиршмана	0,1224 — слабая концентрация	0,1151 — слабая концентрация	Концентрация уменьшается
Дисперсия рыночных долей	0,4147	0,3604	Концентрация уменьшается
Ранговый индекс концентрации	0,1368 — умеренная концентрация	0,1389 — умеренная концентрация	Концентрация увеличивается

Во-первых, следует отметить, что диапазон диагностируемых положений степени концентрации на изучаемом рынке довольно стабилен. В основном все индексы показывали на умеренную степень концентрации, т.е. целесооб-

разно говорить о согласованности индексов.

Во-вторых, каждый индекс оказался весьма устойчивым и слабо менялся в динамике. Это является в целом положительным моментом.

В-третьих, сравнение динамики индексов и интерпретация этого изменения дают в основном однородные результаты диагностики рынка. Пять раз индексы показывали на то, что концентрация уменьшается, два — на то, что концентрация на рынке увеличивается.

Таким образом, существующие способы диагностики концентрации на рынке применительно к региональному рынку образовательных услуг Самарской области позволяют сделать вывод о том, что рынок образовательных услуг организован на принципах монополистической конкуренции и в настоящее время он представляет собой ограниченный рынок, где государственный сектор доминирует над негосударственным. Следовательно, продуценту образовательных услуг требуется выработать стратегию конкурентного поведения с учетом особенностей образовательного рынка, возможностей конкурентов, собственного научного, методического, материально-технического и финансового потенциала.

Рассмотренные показатели оценки типа рыночной структуры на образовательном рынке региона должны найти более широкое применение для прогнозирования спроса в рамках совершенствования и организации управления образовательными учреждениями с применением методов имитационного моделирования.

Поступила 06.12.02.

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Т.Е. Исаева, *зав. кафедрой иностранных языков Ростовского государственного университета путей сообщения, доцент*

Современный период в жизни общества характеризуется переосмыслением многих социально-педагогических процессов, содержания высшего образования, требований к подготовке специалистов, которые должны обладать достаточным профессионализмом и компетентностью для решения сложных глобальных проблем, препятствующих поступательному развитию цивилизации. Сегодня высшее учебное заведение рассматривается как главный очаг развития национальной и мировой культуры, воспроизводства культурного слоя общества, важнейшим элементом которого является сам специалист. Основной целью университетского образования должно стать формирование специалиста-интеллигента нового типа, создающего элементы культуры, т.е. творца культуры, обладающего креативными качествами, стремлением к постоянному и регулярному труду по модернизации имеющихся знаний, получению новой информации и руководствующегося в своей деятельности системой общечеловеческих ценностных норм (см.: Бондаревская Е.В., Богомолова Г.П. Педагогическая культура учителя в системе личностно-ориентированного образования // Инновационная школа. 1997. № 2. С. 81—85; Викторова Л.Г. Теоретические основы становления интеллигенции в образовательной системе высшей школы: Дис. ... д-ра пед. наук. Красноярск, 1999; Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М., 2002).

Начало третьего тысячелетия охарактеризовалось достаточно болезненными процессами смены «педагогических цивилизаций». Именно в этой ситуации наиболее остро проявилось противоречие между требованиями, предъявляемыми обществом к уровню подготовки специалистов в новых социально-экономических условиях, и профессионально-

© Т.Е. Исаева, 2002

педагогической культурой преподавателей, осуществляющих эту деятельность, традиционным подходом к оценке качества их труда.

Ректораты российских университетов, руководство кафедр и отделы кадров по работе с сотрудниками постоянно сталкиваются с трудностями по определению соответствия уровня квалификации того или иного преподавателя его должностному положению. Проблемы возникают при оформлении новых сотрудников на работу в вуз, при их аттестации, оценке профессионального мастерства, должностном продвижении и определении разряда тарифной сетки оплаты. В этих целях большинство высших учебных заведений руководствуются единственным документом — «Нормативно-правовым справочником по бухгалтерскому учету в сфере образования и науки» (М., 1998). В его разделах — Приложении 2 к постановлению Комитета по высшей школе от 14.11. 92 № 108 и Приложении 2 к приказу Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации от 11.12.92 № 112 «О тарифно-квалификационных требованиях по должностям работников науки и научного обслуживания» — приводятся следующие критерии оценки педагогов:

1) образование (не менее высшего);
2) наличие /отсутствие ученой степени;
3) наличие /отсутствие ученого звания;
4) длительность трудового научно-педагогического стажа.

Как можно видеть, все вышеизложенные критерии оценки и тарификации преподавателей (за исключением длительности стажа работы) основываются на раз и навсегда приобретенных показателях. Безусловно, наличие ученых степеней и званий вызывает должное уважение, но эти факторы не всегда отражают педагогическую культуру преподавателя, нацеленность на постоянное самообучение и совершенствование. Не всегда профессор преклонного возраста, получивший свои регалии 20—30 лет назад, может служить эталоном соответствия требованиям современного информационного общества. Даже будучи прекрасным лектором и обладая фундаментальными знаниями по своей специальности, он может проявлять негативное отношение к использованию современных технологий и методов обучения. Кроме того, проведя бóльшую часть своей профессиональной жизни в условиях знаниевой парадигмы преподавания, он будет сопротивляться осуществляемым в вузах изменениям, используя весь свой авторитет и влияние на окружающих (см.: El-Khawas E. Staffing Issues in the Next Decade: Complex and Challenging // Higher Education Policy. 1994. № 2, vol. 7. P. 43—44).

Естественно, описанный случай не является абсолютным законом: в высшей школе работает много прекрасных преподавателей среднего и пенсионного возраста, сумевших перестроиться и включиться в процесс повышения качества современного образования, активно разрабатывающих новые, перспективные, направления образования, а иногда и являющиеся родоначальниками новых направлений в науке. Например, в Ростове-на-Дону мы с уважением отмечаем вклад академика Е.В. Бондаревской (РГПУ) — основателя личностно ориентированной концепции образования, руководителя обширной научной школы; профессора Ж.В. Витковской (РГУПС) — директора отделения Международного института менеджмента ЛИНК при Британском открытом университете, активно разрабатывающей научные основы дистанционного обучения; профессора Биятенко-Колосковой (РГУ), являющейся руководителем системы глобального дистанционного обучения «Тандем». Пятигорский лингвистический университет по праву гордится исследованиями профессора И.П. Раченко, получившего впервые в истории России государственную премию за индивидуальное исследование «Интегративная педагогика». Почетный список можно продолжать бесконечно. Однако в общефедеральном масштабе подобная действующая система квалификационных требований не может служить стимулом для развития личности, профессионального мастерства, знаний и повышения научного уровня профессорско-преподавательского состава.

Что же касается стажа научно-педагогической работы, то этот критерий еще

более расплывчат в определении профессионального мастерства и эффективности работы преподавателя. Ведь работать можно долго, но не качественно, только выполняя утвержденную программу, но не выходя за ее границы, не проявляя творчества, не занимаясь научно-исследовательской и воспитательной работой.

На наш взгляд, особая неопределенность существует по отношению к группе преподавателей, не имеющих ученых степеней и званий. Как показывает проведенный нами анализ кадровой ситуации ряда ростовских вузов, именно в этой группе наблюдается самый высокий процент «текучести» кадров и снижения мотивации к продолжению работы в высших учебных заведениях. Это происходит, как мы полагаем, в силу следующих причин:

1) имеются недостатки в оценке и выборе критериев определения эффективности работы преподавателей указанной группы;

2) отсутствуют мотивирующие стимулы для совершенствования педагогической культуры данной прослойки преподавательского состава.

Традиционно в вузах при проведении конкурсов на замещение вакантных должностей, аттестации и отборе кандидатов на повышение практикуется составление *мотивированного заключения*, включающего краткое описание и оценку учебной, методической, научной, воспитательной работы преподавателя и результатов повышения его квалификации. В «прокрустово ложе» этого стандартизированного документа должны вместиться качественные и количественные показатели работы преподавателей всех категорий — от 9-й до 18-й, т.е. от начинающего преподавателя и до ректора университета.

Мотивированное заключение составляется сотрудниками кафедры, на которой трудится преподаватель, на основе изучения его вклада в учебно-методическую, организационно-методическую, научно-исследовательскую, воспитательную работу и посещения ряда его лекционных и практических занятий с последующим анализом и оценкой профессионально-методического мастерства. Все эти данные рассматриваются на заседании кафедры и после отчета преподавателя формулируются в вышеназванный документ, который направляется на утверждение соответствующего совета факультета или университета. Таким образом, основными экспертами в оценке деятельности преподавателя выступают коллеги и заведующий кафедрой.

В некоторых учебных заведениях проводится статистическое изучение мнения студентов об эффективности работы конкретного преподавателя по различным видам его профессионально-педагогической деятельности. Данный подход к оценке преподавателя не может считаться в полной мере адекватным и объективным, так как встает извечный вопрос: «А судьи кто?» Студенты не вполне компетентны в оценке профессионального мастерства и вклада профессора в научную деятельность, они обращают больше внимания на его личностные и коммуникативные качества, харизму, внешний вид и т.д. Коллеги также могут быть субъективны и делать особый акцент на методическом оснащении процесса обучения или же, наоборот, на глубине теоретических выводов, приводимых в лекционном материале (см.: Востриков А. Аудит и оценка качества: вопросы и проблемы // Alma mater (Вестник высшей школы). 2002. № 6. С. 10—12).

При оценке (описании) деятельности преподавателей, не имеющих ученых степеней и званий, но проработавших в вузе достаточно долгий период, или молодых специалистов складывается впечатление, что она не имеет никакой ценности для университета, так как высшее учебное заведение обычно аттестуется по числу (процентному показателю) докторов, доцентов, профессоров, кандидатов наук, аспирантов, а также полученных патентов, публикаций и участию в конференциях. Нетрудно заметить, что если преподаватель работает в вузе первое пятилетие, он просто не может дать высокие показатели по всем компонентным видам деятельности. Даже его коллега с длительным стажем, но без ученой степени не будет участвовать в работе конференции выше регионального уровня.

Мы считаем, что при разработке структуры мотивированного заключения должны учитываться критерии, которые не только будут более точно определять долю участия таких преподавателей в деятельности вуза, но и сделают данный

документ по-настоящему «мотивирующим» для них самих. Поэтому в качестве обязательных критериев оценки деятельности преподавателей со стажем мы предлагаем следующее:

— участие в организационно-методической работе, составлении новых программ и методических пособий;

— оказание консультационной помощи молодым коллегам, посещение и проведение комплексного анализа их занятий;

— осуществление воспитательной работы со студентами, оказание им помощи в организации внеучебной деятельности по своим дисциплинам и культурно-массовых, спортивных мероприятий, выполнение обязанностей кураторов студенческих групп;

— развитие и укрепление связей между кафедрами вуза и университетами региона, так как они имеют разнообразные личные контакты.

Основными критериями оценки деятельности молодых преподавателей (со стажем до 10 лет), на наш взгляд, в этом случае должны быть:

— повышение качества профессиональной деятельности, развитие педагогической культуры;

— участие во взаимопосещении занятий, анализе и обсуждении открытых лекций;

— приобщение к научно-исследовательской деятельности (проведение анкетирования, тестирования студентов и коллег, опытно-экспериментальной работы);

— регулярное предоставление результатов анализа современных научных и методических изданий, самообразование в различных формах;

— стремление к поступлению в аспирантуру, сдача кандидатских экзаменов, написание научных статей и т.д.

Если анализировать зарубежные подходы к оценке деятельности преподавателя, то в этом случае участие в научно-исследовательской работе и эффективность преподавания рассматриваются как системообразующие, но не единственные компоненты. Например, в США преподаватель выполняет целый ряд общественных поручений, принимает активное участие в организации культурной, спортивной жизни как студенчества, так и ближайшего социального окружения по месту жительства (так называемый community). Без выполнения перечисленных функций развитие его карьеры значительно затруднено (см.: Болотин И., Джамалудинов Г. Социальные проблемы научно-педагогических кадров // Высшее образование в России. 2002. № 4. С. 21—32).

Назначение преподавателей на должность осуществляется советами попечителей, оценка качества деятельности и рекомендации для продвижения по службе выдаются компетентными комиссиями Департамента образования, который определяет общегосударственные требования к профессионализму и компетентности преподавателя, подлежащие уточнению в каждом отдельном высшем учебном заведении. Среди наиболее значимых аспектов деятельности университетского преподавателя обычно называют: педагогическое мастерство, результаты научного исследования, отношение к работе, уровень профессионализма, прошлые заслуги, мотивированность использования отдельных методов обучения. Иногда при оценке качества работы сотрудника используются формальный и неформальный рейтинги преподавателя среди коллег и студенческой аудитории, мнение непосредственного руководства соответствующего департамента, учебно-методического совета, содержание лекционных курсов, стремление к совершенствованию, внедрение инновационных технологий, участие в конференциях и другие факторы (см.: Тарасюк Л.Н., Цейткович К.Н. Образование в США //Социал.-полит. журн. 1997. № 1. С. 169—170).

В классических британских университетах система оценки деятельности преподавателей сложилась несколько столетий назад. Ее основными компонентами являются процедуры назначения на должность, рецензирования учебно-методических пособий, подготовленных преподавателями, повышения квалификационного разряда и получения права на постоянную работу в учебном заведении (tenure). Однако в конце 1980-х гг. произошло реформирование этой системы, что повлекло за собой значительное ужесточение требований к кандидатам на замещение вакантных должностей и продвижение по служебной лестнице. Каж-

дый университет получил право разрабатывать свою схему учета и контроля деятельности преподавателя, при этом они могли основываться на рекомендациях, утвержденных Ассоциацией университетских преподавателей (Association of University Teachers) и Комитетом вице-канцлеров и ректоров.

Наряду с объективными критериями (высокой ученой степенью, длительным педагогическим стажем и обширным списком научных публикаций), составляющими сумму достигнутого, большое значение имеют ориентированность сотрудника на совершенствование качества своего труда, личностный рост, перспективность его научной деятельности, а также выбор лиц, дающих письменную характеристику кандидатам, весомость рекомендаций, субъективное мнение специализированного комитета, составленное по результатам собеседования с кандидатом. Между университетами существуют различия в частотности проведения аттестации преподавательского состава (от года до трех), в подборе экспертной комиссии, количестве и спектре выносимых на экспертизу аспектов деятельности преподавателя (см.: Сазерленд Б. Карьера мужчин и женщин в университетах Великобритании: эволюционные и революционные процессы // Высшее образование в Европе. 1993. Т. 18, № 4. С. 52; Gordon G. The Review, Development and Reward of Academic Staff: Initiatives, Progress, Issues // Higher Education Policy. 1994. № 2, vol. 7. P. 54—55).

Анализ опыта деятельности отечественных и зарубежных вузов показывает, что в связи с переосмыслением роли педагога в процессе становления информационного общества должны произойти серьезные изменения в оценке качества его профессионального труда: формально-функциональный подход должен смениться культурологическим и личностно ориентированным, сущностью которых являются развитие и совершенствование обоих субъектов учебного процесса в условиях трансляции мировой культуры и общечеловеческих нравственных ценностей.

Поступила 11.11.02.

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

РЕЛИГИЯ И ШКОЛА РОССИИ: СУЩНОСТЬ ПРАВОСЛАВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ

А.А. Гагаев, *зав. кафедрой гуманитарных дисциплин РИМ МГУ им. Н.П. Огарева, профессор,*

П.А. Гагаев, *зав. кафедрой русского языка и литературы Пензенского ИПКиПРО, профессор*

Действующий Закон РФ «Об образовании» (ст. 2 п. 4) определяет школу как светское учреждение. В соответствии с положениями данного закона школа обязана исключить из своего бытия все, что с формальной точки зрения может трактоваться как осуществление того или иного религиозного культа (или подвижение к этому воспитанника). С этим не приходится спорить, это следует принять как данность, как нечто сложившееся и в обозримом будущем не готовое преобразоваться в том или ином ценностном отношении.

Вместе с тем для человека, мыслящего в категориях культуро- и личностно ориентированного видения человеческой истории, полагаем справедливым и другое, прямо противоположное приведенному выше суждение: школа как социокультурный институт не может уклониться от решения проблемы предоставления воспитаннику опыта переживания — осмысления оснований бытия материнской для него культуры, к каковым, по Н.Я. Данилевскому, и относится религиозная составляющая бытия человека определенной культурно-исторической традиции. Игнорирование школой всей полноты социокультурного опыта человечества, включающего в себя феномены религиозно-ценностного осмысления человеком мироздания и себя самого, влечет за собой обеднение духовной жизни воспитанника, общую неразвитость его творческих способностей.

Как в умозрении совместить эти с аксио-гносеологической точки зрения несовместимые положения? А совместить их следует, ибо жизнь — реальная и полная — к этому подвигает, как писал когда-то П.Ф. Каптерев, всякого честного и думающего педагога отечественной школы. Попытаемся поразмышлять над обозначенной проблемой.

Прежде всего выявим общее содержание понятий светского и несветского (религиозно-ценностного) образования. Возможно, качественные характеристики первого и второго укажут путь к их логико-правовому совмещению.

Светское образование есть образование, в основании которого лежит опыт осмысления индивидом — личностью мироздания и человеческой истории на рациональной основе. Познающая духовность, обретающая себя в этой образовательной традиции, строго ограничивает предмет своего всматривания во Вселенную и человеческую историю. Предметом последнего является то, от чего она — познающая духовность — может, по М. Хайдеггеру, «отстраниться», из чего она может себя абсолютно выделить, всмотреться в него как объект и на этой основе познать его, «схватить» некие возникшие в ходе его формирования общие черты. Вселенная и человеческое общество в этой образовательной традиции являют себя в становящейся духовности, выступают преимущественно как некие сложившиеся, ставшие, пришедшие, во всяком случае в своих основах, к собственному пределу величины. Определяя характер образования в отечественной школе как светский, закон в лице его авторов, полагаем, де-факто ориентировался именно на данную трактовку указанного понятия.

Религиозно-ценностное образование есть такое, в основании которого лежит опыт осмысления мироздания и человеческой истории на религиозно-ценностной основе. Содержанием этого опыта,

© А.А. Гагаев, П.А. Гагаев, 2002

если ориентироваться на мировые религии (иудаизм, христианство, ислам, буддизм), а именно их бытие, их воздействие на человека удерживаем мы в своем анализе, является вся полнота бытия Вселенной и человеческой истории. Иными словами, предметом данного вида образования являются не отдельные стороны мироздания, постигаемые на рациональной или иной отдельной основе, а само мироздание и человек в нем или с ним (последнее утверждается в зависимости от избрания той или иной религиозной аксио-онто-гносеологии) как живые становящиеся едино-множественные богодвдохновенные личностные духовности. Передача-усвоение этого опыта осуществляется посредством обращения к интуитивно-религиозно-логическим формам познания, основывающимся на иной, чем в светской образовательной традиции, гносеологии. Указанная гносеология зиждется на признании живой целостности мира, коей и определяется перспектива познания ее человеческой духовностью. Индивид, духовным усилием восстановивший свое единство со всем мирозданием, прозревает в себе самом как одно из своих проявлений, видимое и принимаемое им в мироздании как живом и целом. Полагаем, Закон РФ «Об образовании» в лице его авторов именно эту образовательную традицию категорически не ввел в бытие современной отечественной школы.

Различия в названных образовательных традициях очевидны: предмет образования (мир и человек в их сложившихся формах бытия и человек и мир как живые становящиеся образования) и метод его постижения (рационально-опытный и иррационально-религиозно-логический). А вот в чем их единство? Его-то закон неоправданно не увидел. Единство этих образовательных традиций в том, что обе они стремятся подвинуть индивида к овладению такими гносеологиями, какие бы позволили ему удержать мир и себя самое в их полноте и дальности. Наука в ее сегодняшнем прочтении, а она есть основание содержания современного образования, последовательно освобождается от одностороннего сугубо рационального всматривания в предмет своего исследования. Современная наука, по И.П. Павлову, А. Эйнштейну и иным, осознает ограниченность знания, видит невозможность на его основе оживить, постичь познаваемое человеком. В поисках полноты и цельности бытия она обращается к феноменам, которые в силу своей онтологии могут послужить достижению этой цели. Речь идет прежде всего об интуиции и воображении, феноменах, возникающих тогда, когда познающая духовность намеренно не отстраняет себя от предмета исследования, а, напротив, единится с ним, живет его жизнью и прозревает его как одно из своих проявлений в мироздании как живом и целом образовании. Иными словами, наука нашего времени обращается к гносеологии, органичной для религиозного постижения мироздания. Ранее это со свойственной ему чуткостью ко всему живому обнаружил П.Ф. Каптерев.

Заметим, что многие из выдающихся ученых нашего времени подчеркивали связь глубоких научных интуиций с религиозным мироощущением их авторов. Так, П. Тейяр де Шарден считал, что лишь религиозное сознание могло предвидеть происшедшее с человечеством в веке XX.

Выделим и другое, чрезвычайно важное в контексте настоящей статьи: современная наука, в поисках полноты и цельности бытия обращаясь к новым для себя иррациональным гносеологиям, последовательно начинает осознавать себя как некую абсолютную с аксиологической точки зрения духовность. Стремясь удержать мир в его полноте и цельности, наука в лице своих гениальных представителей прозревает в нем — мире — черты боговдохновенности, абсолютности. Научные судьбы И.П. Павлова, П.А. Флоренского, В.И. Вернадского, А. Эйнштейна, П. Тейяра де Шардена и других выдающихся ученых последнего столетия свидетельствуют об этом.

Аксиологическая духовность имеет содержанием архитипические ценности, а они — содержательная форма науки,

образования, тогда как наука — формированное содержание или открывающее творчество как воплощение типа культурно-типических, космо-психо-логических (в России — православие в совместимости с иными религиями) систем ценностей. Открывающая способность человека основана на символической функции, а символическое отношение имеет основой как раз ценности.

Семиотическое отношение является фундаментом для формирования понятия ценностей. В структурном плане под ценностями понимаются:

1) фиксирование и отрицание в знаковом творчестве интенсионалов,

2) в окружающем множестве экстенсионалов,

3) сообразно наследуемому архетипу духовности и детерминации со стороны формы жизни (потребности, интересы, мотивации),

4) при первичности самостоятельного конструирования интенсионалов в знаково-символическом творчестве, семиотическом отношении к миру,

5) содержащему целевую функцию:

— истины и правды,

— тождества с целостностями разного рода и уникальностями,

— сохранения систем «мы» и «я» в жизни (культурный тип, человечество, человек),

— развивая их по этапам социально-демографического цикла в развивающейся системе потребностей и интересов,

— в конкретных определениях формы жизни, событий, ситуаций, процессов, в схемах всеобщей и обще-личной причинности.

Ценности в такой форме, во-первых, трансцендентальны согласно природе семиотически-целевого отношения (априорны). Во-вторых, они уникальны в человеке, формируя (содержа) его уникальный семиотический тип творчества. Ценностная схема человека адекватна его типу творчества и открывающей способности, представляя собой достаточное основание оснований — формальных способностей разума и рассудка. В-третьих, они трансцендентны, ибо абсолютны, суть идеалы — понятия, eidos, требующие своего полного осуществления в форме жизни. В-четвертых, ценности репрезентируют тождество и различие расово-этнических и культурно-типических параметров человека независимо от генезиса эволюционирующих фил, поэтому они содержат инварианты совместимости разнородного, и это и есть всечеловеческая форма ценностей. В-пятых, ценности по генезису, субстрату, т.е. семиотическому отношению, всегда культурно-типичны, будучи в различной мере совместимыми и не совместимыми с ценностными системами иных культурно-исторических типов.

Ценности, являясь символическим воплощением архетипа духовности и формы жизни, создают саморазвивающуюся символическую систему как высшую психическую функцию символического творчества (они — системная определенность, эмерджентность символов, их конструктивно-системный прототип). Иными словами, ценности и есть структурно-символическая форма творческой активности человека как активности саморазвивающейся системы символов в сознании человека культурно-типического (православие в совместимости с иными религиями, органическая функция, символика) или чисто общечеловеческого характера (механическая функция творчества как повторения западного культурного опыта, западной эволюционной филы).

Конечно, и православная форма ценностей имеет недостатки: апофатизм мышления (прагматическая модель истины), недооценка свободы и антиномичности мышления, абсолютизация феноменолого-атрибутивной рефлексии, недооценка эволюционной модели мышления, ограничения символической функции мышления. Но эти недостатки суть только моменты развертываемой в православии культурно-типической символической функции творчества (антиномичный тип содержательной логики познания и открытия).

Символически-знаково-ценностная способность человека формирует его продуктивное и репродуктивное, творческое воображение и творческую способность суждения.

Выводом из сформулированного тезиса о содержании светского и религиозного образования является следующий: первое в его современном прочтении с аксиологической и логико-гносеологической точек зрения не противоречит второму. Именно не противоречит, а не тождественно. Различия, разумеется, есть и в аксиологии, и в гносеологии, но они не разводят эти феномены абсолютно, а обусловливают их живое событие (сосуществование), событие на единой ценностно-гносеологической основе. Разрушение этого события (сосуществования) влечет за собой резкое сужение предмета постижения для индивида и, как следствие этого, его духовную неразвитость.

Высказав эти мысли, поразмышляем о том, как в современном образовании в границах допустимого могут быть удержаны феномены религиозного мироощущения — феномены определенной аксиогносеологической природы. Решение этого вопроса, полагаем, связано с представленностью в содержании образования картины мироздания, органичной для определенной культурно-исторической традиции (в понимании этого термина Н.Я. Данилевским). Образ мира в любой развитой культурно-исторической традиции (древнеегипетской, индийской, европейской, русской, арабской, китайской и пр.) — живой и целый, что обусловлено прежде всего наличием у носителей культурной традиции интуиции боговдохновенности всего и вся, интуиции живой связи всего и вся, интуиции личного, подлинно живого начала во всем и вся. Отчетливое представление в содержании образования указанной картины мира и есть онтология допустимого с этико-правовой точки зрения поддержания органичного для воспитанников отечественной школы мироощущения, того мироощущения, без которого невозможны в последующем ни нравственное бытие, ни глубокое познание.

Какой же видится картина мироздания в русской христианско-православной культурно-исторической традиции? О привнесении в жизнь отечественной школы именно этой традиции мы беспокоимся, ибо ею определялись и определяются основные линии развития русской культуры в истории человечества. Полагаем, опираясь на ранее осуществленное нами исследование (см.: Гагаев П.А. Философия школы России: Идея человека в русской культурно-исторической традиции. История русских философско-педагогических учений XVIII—XX веков. Пенза, 1998. С. 19—123; Гагаев А.А., Гагаев П.А. Художественный текст как культурно-исторический феномен. Теория и практика прочтения: Учеб. пособие. М., 2002), что искомый феномен являет себя прежде всего как некое глубоко живое и становящееся, некое единое и глубоко множественное и во всем этом полное смысла, во всем этом глубоко соборно-личное и потому светло обращенное к человеческой духовности как своему центру.

Мироздание и человеческая история отечественной душе в веках виделись не безжизненно ставшим, пришедшим к своему пределу (как это в значительной мере характерно для европейской души), а живым становящимся образованием. Старшие славянофилы И.В. Киреевский, А.С. Хомяков, развивая святоотеческую традицию, писали о новых началах современной философии, началах, подвигающих человеческую духовность всмотреться в себя как живое становящееся в абсолютном живущее целое. Н.Ф. Федоров человеческую историю, а она в его интуициях есть история всего мироздания, трактовал не как «факт», а как «проект», как некое живое и становящееся в высоком, абсолютном. Лишь Бог, по В.С. Соловьеву, может быть назван сущим, мир и человеческая история суть абсолютные становящиеся. В.В. Розанов в своих трудах понимает и принимает мир лишь в его потенциальном императивном бытии. Космологические интуиции К.Э. Циолковского, В.И. Вернадского, А.Л. Чижевского и других русских ученых также свидетельствуют о предрасположенности отечественной души в указанной традиции воспринимать и принимать мироздание.

Постигала и принимала отечественная душа себя и мироздание, учась у дру-

гих культур и народов, как глубоко единое и глубоко множественное образование. Истина есть «то, что есть (сущее)», писал В.С. Соловьев. И продолжал: «Но есть — все. Итак, истина есть все. Но если истина есть все, тогда то, что не есть все <…> не есть истина, потому что оно и не есть в своей отдельности ото всего: оно есть со всем и во всем. Итак, все есть истина <...> как единое» (Соловьев В.С. Сочинения: В 2 т. М., 1990. Т. 1. С. 691—692).

Истина — сущее, единое, все, всеединое, всеединство как символ, имеющий определенность: всеобщности и культурно-типичности, необходимости и антиномичности, общезначимости и личнозначимости, однородности и разнородности, простоты и сложности, самосогласованности и несамосогласованности (коррекции символик), системности и хаотичности, становления (незаконченности никогда) и интервальной завершенности, полноты. Приведенная трактовка истины характерна для русской гносеологии (под русскими мы понимаем русский **гиперэтнос и культурно-исторический тип, и суперэтнос,** основанный на 5 субстратах — тюрках, ирано-аланах, угро-финнах, евразийцах, славянах; с идентификацией в школе: я русский и тюрок, я русский и осетин, я русский и угро-финн, я русский и славянин и т.п., это относится к любым этносам России и, естественно, к совместимости православия с исламом, иудаизмом, язычеством, зороастризмом, но при материнской основе архетипа русской духовности — православия). В ней, полагаем, выражено искание русской отечественной душой мировоззрения как глубоко единого и в этом потенциально соборного феномена.

Отыскивая единство всего и вся, русская отечественная душа связывала это единство с множественной природой мироздания и человеческой истории. Мир множествен, с онтологической точки зрения представлен многими и многими отдельными духовными мирами. Они есть условие жизненности всего мироздания, его светлой открытости иному — юному, энергичному, высокому, абсолютному. Их живое соборное единство, их вопрошания и отвечания друг другу и определяют творческое абсолютное бытие всего мироздания и развертывающейся в нем человеческой истории. Эта идея в том или ином виде представлена и в гипотезе М.В. Ломоносова о возможности другой жизни на Венере, и в философско-исторических концепциях старших славянофилов, Н.Я. Данилевского, К.Н. Леонтьева, Л.Н. Гумилева, и в концепции «воображаемой» (многоосновной) логики Н.А. Васильева, и в учении о субстанционально-соборных деятелях Н.О. Лосского, и в социально-философских умозрениях А. Зиновьева, и в субстратной рефлексии А.А. Гагаева, и в иных отечественных научных феноменах.

Становящаяся живая едино-множественная Вселенная переживалась, понималась и принималась отечественной душою как некое обращенное к высокой цели, как некое полнящееся высоким смыслом (телеологическая природа мироздания) образование. Вселенная изначально была «беременна» стремлением восстановить (разрушенную по тем или иным причинам ранее или отсутствующую) присущую ей онтологию, свое светлое единство, полноту своего бытия, стать достойной некоего непостижимого, но с непреодолимой силой обращающего на себя взор человеческого замысла. Вселенная потенциально близка человеческой духовности. Она едина с человеком в своей предрасположенности к абсолютному, явлению себя как едино-множественной, как личной, как соборно-личной, как той, каковая жаждет принимать единичные абсолютные решения и отвечать за них пред собою и своими духовностями. Вселенная близка человеку как выражению своего продвижения к абсолюту, к своему пределу. И предел этот светел, духовен, иррационален, личен, соборно-личен.

В центре Вселенной видела и принимала отечественная душа человека, его соборно-личную духовность. В человеке явлено все и вся, все настроения и все глубины мироздания, все их светлые решения и врачевания. Единство и множественность мира, его становящаяся живая природа, его предрасположенность к

высокому смыслу, его энтелехия — все это полноту свою обретает только в человеке, в его духовности. Человеку — разуму — суждено стать последним движением живой Вселенной, последним не в пространственно-временном, но вневременно-внепространственном — абсолютно-духовном отношении.

Социально-философские интуиции М.В. Ломоносова и И.Т. Посошкова, философско-исторические воззрения П.Я. Чаадаева, А.С. Хомякова, И.В. Киреевского, Ю.Ф. Самарина, К.Н. Леонтьева, Л.П. Карсавина, философско-культурологические построения Н.Я. Данилевского и В.В. Розанова, космолого-социальные интуиции Н.Ф. Федорова, Н.О. Лосского, философско-психологические воззрения В.В. Зеньковского и С.Л. Франка — в этих и других феноменах отечественной мысли явлено приведенное понимание человека в его связи с мирозданием.

Магистральный путь развития русско-отечественной педагогики — выведение модели науки в воспитательно-образовательной форме из антропологии и ценностей русского культурно-исторического типа и построение на этой основе открывающей способности человека в школе.

Очерченная картина мироздания и человека в нем, а вернее мироздания с человеком как его идеальным пределом, и определена в своих основах, с нашей точки зрения, христианско-православной аксио-гносео-онтологией.

Полагаем, приведенные нами особенности отечественного взгляда на мироздание не противоречат современной (европейской) научной картине мира, созданной А. Эйнштейном, В. Гейзенбергом, Э. Шредингером, П.Тейяром де Шарденом, О. Шпенглером, А. Тойнби и другими европейскими учеными. Ее важнейшие параметры определяют содержание образования в общеобразовательной школе России начала третьего тысячелетия.

Отчетливое психолого-педагогически взвешенное представление в содержании общеобразовательных дисциплин в школе России указанных феноменов (физика ставшего и становящегося мира, математика ставшего и математика становящегося, геометрия одно- и многоосновного мира, история едино-множественного с культурно-исторической точки зрения человечества, история как «факт» и история как «проект», биология как наука о потенциальном бытии неживой косной природы, человек как ищущая абсолютных ценностей духовность, человек как центр Вселенной и пр.) и составит, по нашему мнению, основу для этико-правового, не нарушающего положения закона «Об образовании» о светском характере воспитания диалога педагога и воспитанника по проблемам ценностных вопрошаний русской христианско-православной культуры. Без этого диалога, подчеркнем, отечественная школа не в состоянии решить главную для себя, по И.В. Киреевскому, К.Д. Ушинскому, В.В. Розанову, П.Ф. Каптереву, С.И. Гессену и иным глубоким мыслителям отечественной педагогики, задачу — задачу поддержания и развития у «дитяти» (воспитанника) способности творить в рамках родной и иных культур как «положительных деятелей» истории едино-множественного человечества.

Размышляя о решении проблемы удержания в духовной жизни воспитанника отечественной школы логико-ценностных структур, выражающих собою религиозно-православный взгляд на мироздание и человеческую историю, следует остановиться на положении о необходимости представленности в образовательном процессе такого феномена, как глубокое осмысление воспитанником отечественной картины мира. Поверхностное осмысление Вселенной как живой и становящейся, едино-множественной, смыслосодержащей, соборно-личной и во всем этом обращенной к духовности человека не только не подвигнет личность к абсолютному, но, напротив, отвратит ее от себя как таковой. Глубокое же знание (опыт осмысления вопрошаний развитой культурной традиции), как когда-то писал А.С. Хомяков, «смиряет» человека, обращает его к истинному, полнит его душу созидающей силой.

Православную традицию в педагогике представляют:

1) христианско-православная традиция Св. Иоанна Златоуста. Это направление в сочетании с наукой является основным для России, но оно почти не представлено в педагогике;

2) ветхозаветное направление в педагогике и дидактике («Домострой»);

3) абстрактная традиционно христианская педагогика, ориентированная на Св. Писание вообще; наиболее представлена в педагогике;

4) ортодоксальная и реакционная православно-христианская педагогика в традициях Св. Серафима Саровского, К.П. Победоносцева, Николая I, Николая II, официальной церкви, оправдывающая в лице Николая II массовые убийства, исключающая безусловные ценности истины, свободы, добра, общего блага, справедливости, равенства, право на сопротивление угнетению, долга, враждебная духу науки и учению Христа;

5) культурно-типическая православная педагогика в традиции М.В. Ломоносова, Н. Лобачевского, К.Д. Ушинского;

6) стихийная культурно-типическая педагогика, реализующая традиции славянства, тюрок, угро-финнов, ираноалан, евразийской расы, русского народа в целом;

7) западнически ориентированная педагогика, заимствующая инновации с Запада;

8) восточно ориентированная педагогика, заимствующая инновации с Востока (Е. Рерих, Р. Штейнер);

9) традиционная государственная советская педагогика, не имеющая русской ценностной базы, но имеющаяся в человеке — учителе — русский дух;

10) активно антирусская педагогика, отрицательно, враждебно относящаяся к культурно-типической традиции русской педагогики. Такова идея Б.С. Гершунского об «исправлении» архетипа русской духовности в либеральном аспекте.

Э. Шпрангер, М. Шелер, Н.Я. Данилевский, Ю.Ф. Самарин, И.С. Аксаков, К. Юнг, П.А. Гагаев подчеркивают, что воспитание и образование должны отказаться от порочной идеи XVIII—XIX, XX вв. об общечеловечности образования и воспитания и должны исходить из идеи культурно-типической субстратности интеллекта и сознания, психологии тождества и различия культурно-типических интеллектов (К. Юнг).

Педагогики (этнокультурные) и педагогические теории не допускают интегрирования как медицинские мировоззренческие методологии в силу того, что являются индивидуальными стилями для индивидуальных этнокультурно-неповторимых групп людей, и когда мы школу одного рода механически соединяем с программами для этнокультурных групп иного рода — школа утрачивает форму целостности — и исчезает ее воспитывающий, а затем на этой основе и обучающий эффект.

Ничего более дикого нельзя было придумать, как отказаться от воспитания и издать закон об ОБРАЗОВАНИИ без идеи ВОСПИТАНИЯ русского, православного, ибо воспитание — семиотическая содержательная форма для образования как формированного содержания; без содержательной формы исчезает формированное содержание — научность образования и мотивация на научное образование, исчезает само образование.

Государственная направленность российской (не русской) школы к общечеловечности при отрицании архетипичности является внутренней причиной исчезновения воспитательного эффекта в школе (и социализирующего эффекта). Свертывается вообще открывающая способность интеллекта. Необходимо развивать и углублять собственный архетип духовности, и он из себя будет создавать структуры, эквивалентные западным по результатам, по значимости в области науки и творчества, но другие как операции, смыслы.

Предпосылкой глубокого осмысления воспитанником школы отечественного взгляда на мироздание и человеческую историю является наличие учителя, обретшего себя как личность (духовность) в русской отечественной культурно-исторической традиции. Обрести себя как духовность в той или иной культурно-исторической традиции означает выявить в себе, принять, разделить определенный взгляд на мироздание, человека, его нрав-

ственное и творческое бытие, принять указанный феномен и на его основе привнести или привносить в него же, творя его как некое одновременно традиционное и новое, свой индивидуально-неповторимый, по В.В.Розанову, вклад. Такого учителя, как это было в истории России, всегда востребует современная культуро-ориентированная школа. Разумеется, сформулированное положение не исключает, а, напротив, предполагает (культуры, культурно-исторические типы как исторические индивидуальности по аксиологическому основанию своему обращены к иным культурным мирам) открытость учителя отечественной школы иным культурно-историческим традициям.

Должны заявить, что отказ в теоретической педагогике от термина «русская школа» и его замена термином «отечественная школа» по политико-идеологическим соображениям — не безболезненный в гносеологическом и политико-этническом отношении факт, реальность. Термин «русская школа» суть социокультурный перформатив, формирующий внутреннюю психологическую тождественность славян, тюрок, угро-финнов, ирано-алан, евразийцев и их религий, которые содержат инвариантные ценности, а термин «отечественная школа» суть перформатив, который формирует подсознательную интенцию усиления не осевых, несовместимых ценностей в религиях. Политико-этнический термин «отечественная школа» разрушает идентификацию: я русский и татарин, я русский и мордвин, суживая общерусское культурное и воспитывающее, образовательное пространство, порождает в психологии центробежные тенденции в подрастающих сознаниях.

Мы не знаем, что творим, когда отказываемся от материнского для всех народов термина «русская школа» в России и заменяем его пустым и антинаучным — «отечественная школа», ибо в России нет множества народов, а есть великий русский народ в составе славян, тюрок, угрофиннов, ирано-алан, евразийцев, народ, который основой имеет православие, а в исламе, иудаизме, буддизме и язычестве — общие по месторазвитию ценностные инварианты.

Следует также осознать, что дело не в введении курсов православной культуры или Закона Божия (что, конечно, недопустимо в силу его противоречия науке), но в необходимой педагогико-православной форме воспитательно-образовательного акта (совместимого с культурно-типическими актами ислама и т.п.), православно-педагогических теориях воспитательно-образовательного процесса (культурно-типическая картина природы и человека, этика, форма истины и формы истины, культурно-типическая педагогика и дидактика, развивающие естественную способность суждения, культурно-типический учитель в диалоге и идентификации с этнокультурным человеком и гражданином мира в единстве). Отсутствие именно педагогико-православной формы воспитательно-образовательного акта как социокультурного феномена жизни школы создает простор для католицизма, протестантизма, язычества, сектантства, фанатичной формы ислама и иных религий, которые не совместимы с русским архетипом духовности, евразийскими инвариантами ценностей, и потому их утверждение разрушает творческую способность именно русского человека.

В ученике формируется только репродуктивная, а не продуктивная способность символической функции, творчества. Усвоение структур чужого архетипа духовности без развития своего собственного свертывает творческую способность русского народа. Заимствованное же должно быть только частью собственного архетипа духовности при исключении несовместимого. Аккультурация эффективна только в единстве с реторсией внутри собственного космо-психо-логоса.

Необходимы восстановление и развитие русской культурно-типической традиции К.Д. Ушинского и Н.Я. Данилевского в педагогике, так как мышление наших учителей не русско-культурно-типическое, а западнически-профанное. В этом суть исчезновения как воспитывающего эффекта школы, так и свертыва-

ния в ней открывающей способности интеллекта.

Итак, школа России в соответствии с законом «Об образовании» есть учреждение светское. Вместе с тем она как институт культуры (социокультурный институт), имея целью поддержание и развитие у своих воспитанников способностей творить в рамках родной и иных культур, а значит, культуры общечеловеческой, обязана предоставить последним — воспитанникам — возможность пережить и в этом ввести в свою духовную жизнь те аксио-гносеологические феномены, с которыми исторически связывалось творчески-нравственное бытие материнской, в нашем случае русской христианско-православной, для воспитанника культуры как «положительного деятеля » (Н.Я. Данилевский) человеческой истории. Связь ряда таких этик, аксио-гносеологических феноменов (понимание человека и мироздания и пр.) с религиозным мироощущением несомненна. Безупречное с логико-правовой точки зрения осмысление их в образовательном процессе возможно при последовательном рассмотрении в качестве главного предмета постижения для воспитанников русской картины мироздания как феномена, удерживающего в себе всю полноту культурно-творческого бытия человека. Это педагогический метод интегрирования православия в воспитание и образование.

Поступила 14.10.02.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПРОДОЛЖЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ЗВЕНА

А.А. Аринушкина, *руководитель Департамента специальных проектов автомобильной компании «LADA Favorit»*

Анализ управленческой и педагогической практики показывает, что на рынке труда складывается ситуация, когда ни вузы, ни образовательные центры не способны с достаточной полнотой удовлетворить запросы уникальных компаний на высокоинтеллектуальных специалистов с адекватным уровнем профессиональной корпоративной компетентности. Обнаруживается несоответствие практики производственных отношений в крупных компаниях требованиям госстандарта, педагогическим нормам. Для разрешения этого несоответствия нужны новые, гибкие структуры, ориентированные на максимальный учет неповторимых корпоративных условий каждой компании и индивидуальные особенности каждого профессионала.

Установлено противоречие: с одной стороны, реинжиниринг бизнес-процессов производственной деятельности в новых экономических условиях требует повышения интеллектуального потенциала руководителей, формирования у них аналитического мышления, владения синтезированными знаниями и обобщенными методами решения социально-профессиональных, общечеловеческих проблем, с другой — недостаточно разработаны научные основы и апробированы комплексные инновационные педагогические технологии управления развитием корпоративной компетентности руководителей.

Мы предлагаем технологию контроля эффективности работы персонала в режиме реального времени, которая включает методику оценки состояния корпоративной компетентности. В процессе разработки методики мы опирались на ряд положений.

1. При построении модели диагностируются профессиональные навыки, умения и личностные качества.

2. Перечень диагностируемых профессиональных навыков и умений формируется исходя из производственных функций специалиста и утвержденной корпоративными стандартами ответственности за результаты бизнес-процессов.

3. Перечень диагностируемых личностных качеств профессионала выводится на основе принятой корпоративной культуры.

4. Моделирование производится специально разработанными программными средствами, где перечень моделей корпоративной компетентности формируется в единую многопользовательскую базу данных, интегрированную с имеющимся программным обеспечением.

5. Диагностика элементов модели проводится персонально в рамках on-line тестирования, результаты оформляются в виде отчета; в отчете отражаются наличие и уровень развития исследуемых качеств.

6. По результатам диагностики оценивается коэффициент «деквалификации» сотрудника и принимается решение о ротации, увольнении или продвижении по службе.

7. С принятием решения о ротации или продвижении в рамках заданного центра прибыли оцениваются коэффициенты корпоративной компетентности в статике и динамике проявления ее свойств, индикатор изменения корпоративной компетентности, осуществляется графическое моделирование в рамках отдельного модуля корпоративной информационной системы.

8. После количественных оценок состояния корпоративной компетентности выводится перечень дополнительно формируемых профессиональных навыков и умений, личностных качеств, развиваемых в рамках проектируемой педагоги-

© А.А. Аринушкина, 2002

ческой системы подготовки; определяются сроки, педагогические средства, интенсивность и показатели эффективности подготовки.

Для оценки изменения корпоративной компетентности разработана методика математической формализации исследуемого свойства личности.

Принят ряд обозначений:

A_i — перечень личностных качеств;

B_i — профессиональные навыки и умения;

$K_{1...n}$ — коэффициент «оценки корпоративной компетентности в статике и динамике проявления ее свойств»:

$$K_{1...n} = \sum_{i=1}^{n} A_i C_i + \sum_{i=1}^{n} B_i C_i;$$

l_j — поправочные коэффициенты значимости отсутствия личностных качеств, определяются методом экспертной оценки;

a_j — отсутствующие личностные качества;

m_j — поправочные коэффициенты значимости отсутствия профессиональных навыков и умений, определяются методом экспертной оценки;

b_j — отсутствующие профессиональные навыки и умения;

$Kd_{1...n}$ — коэффициент «деквалификации»:

$$Kd_{1...n} = \sum_{j=1}^{n} l_j a_j + \sum_{j=1}^{n} m_j b_j.$$

Процесс разработки модели управления развитием корпоративной компетен-

Р и с. 1. Модель управления развитием корпоративной компетентности

тности (рис. 1) потребовал детального исследования методологических основ CASE-технологий проектирования автоматизированных информационных систем. Дальнейшее изучение этого вопроса обусловило факт дифференцирования стандартного метода case-stady Школы бизнеса Гарвардского университета, описанного в психолого-педагогической литературе (О.Г. Смолянинова, Ф.-И. Кайзер, P. Hare, M. Лугачев, G. Cvetcovich, T.C. Earle), и CASE-технологий проектирования автоматизированных информационных систем. *CASE-технология рассмотрена нами как методология проектирования информационной системы, а также набор инструментальных средств, позволяющих в наглядной форме моделировать предметную область, анализировать эту модель на всех этапах разработки и сопровождения корпоративной информационной системы и разрабатывать приложения в соответствии с информационными потребностями пользователей.*

Диагностика текущих бизнес-процессов (business process) компании проводилась стандартными методами предпроектных исследований, так как актуализация на процессуальной части взаимодействия активностей экономической корпоративной системы формирует мышление руководителей, экономистов в терминах бизнес-процессов, производственных процессов, последовательной цепочки операций, приводящей к запланированному результату. Бизнес-процесс определялся как набор операций (элементов экономической корпоративной системы), которые, взятые вместе, создают результат, имеющий ценность для потребителя, а также как поток работы, переходящий от одного человека к другому либо от одного отдела к другому. Таким образом, при проведении предпроектных исследований бизнес-процесс описывался как поток работы, у которого есть начало, конец и границы, с разной степенью детализации. Диагностика текущих бизнес-процессов структурировалась и определялась интеграцией базовых корпоративных операций в единое целое, контролем за выполнением отдельного процесса и ответственностью за его результат.

Построение модели «As is» осуществлялось посредством описания наиболее значимых бизнес-процессов с использованием специализированных программных средств (BPWin, Design/IDEF, ERWin) для описания текущего состояния бизнес-процессов компании.

Построение модели «To be1», позволяющей дальнейшую интеграцию дополнительных модулей, определялось описанием и моделированием текущих бизнес-процессов компании и являлось базой для дальнейшей оптимизации корпоративной системы.

Реинжиниринг текущих бизнес-процессов проводился после описания оптимальной реализации бизнес-процесса, на основе составленного подробного плана перехода от текущего состояния бизнес-процесса к его оптимальному состоянию, включающего перечень необходимых действий, взаимосвязи между этими действиями, сроки реализации действий, а также необходимый персонал и финансовые ресурсы. Реализована система контроля за своевременным и эффективным выполнением плана, включающая механизм необходимой корректировки при существенном изменении ситуации внутри или вне компании, а также систему мотивации персонала на наиболее эффективное выполнение этого плана.

Определение долгосрочной стратегии компании с количественно выраженными целями происходило путем выявления и формулирования миссии, целей и задач компании; затем проводилась функциональная декомпозиция целей по центрам прибыли или ответственности, выраженная в количественных показателях эффективности деятельности структурных подразделений компании.

Построение модели «To be2» ориентировалось на описание такого финансово-хозяйственного механизма, который позволял достичь всех количественно выраженных стратегических целей и задач компании.

Реинжиниринг стратегических бизнес-процессов компании обусловлен но-

выми тенденциями развития общества и экономики, предъявляющими жесткие требования к задачам управления создаваемыми, действующими и развивающимися корпорациями. Конкурентоспособное функционирование корпораций становится невозможным без реорганизации стратегических бизнес-процессов, представляющей собой совокупность стратегических мероприятий по комплексному совершенствованию системы управления, технологий деятельности, внутреннего и внешнего взаимодействия. Проведение реинжиниринга стратегических бизнес-процессов требует детального анализа стратегических моделей. Таким образом, центр тяжести смещается от ключевой верификации оценки качества бизнес-процесса к интегрированной функциональности: статистический анализ и представление результатов в наглядном виде; линейное программирование и вычисление наиболее эффективных комбинаций ресурсов; функционально-стоимостный анализ; динамическое моделирование, в том числе анимационными средствами.

Актуализация и утверждение центров ответственности — на этом этапе выявлены ответственные лица и желаемые результаты бизнес-процессов.

Выявление производственных функций центров ответственности определило необходимые навыки и умения, структурируемые состояния корпоративной компетентности, что, в свою очередь, сделало возможным провести диагностику на предмет их наличия и сформировать индивидуальные программы обучения профессионалов.

Выявление корпоративных ценностей позволило установить тот уровень корпоративной культуры, которому должен соответствовать каждый сотрудник компании.

Построение корпоративной модели «To be» профессиональной компетентности руководителей структурных подразделений и направлений (центров ответственности) определило корпоративные требования к профессиональному уровню каждого руководителя структурного подразделения.

Построение модели «As is» профессиональной компетентности реализовано посредством диагностики профессионально-значимых качеств и личностных характеристик обучаемого.

Формализация корпоративной модели «To be» профессиональной компетентности, ее графическое моделирование осуществлены посредством выведения коэффициентов «деквалификации», «оценки корпоративной компетентности в статике и динамике проявления ее свойств».

Оценка «деквалификационного» коэффициента позволила выявить обучаемость будущего профессионала, профпригодность в рамках уникальной корпорации, детерминируемую ответственностью за бизнес-процессы и производственными функциями.

Оценка текущей корпоративной компетентности проводилась путем расчета коэффициента «оценки корпоративной компетентности в статике и динамике проявления ее свойств».

Принятие решения о ротации, увольнении, продвижении профессионала зависело в первую очередь от величины коэффициента «деквалификации».

Проектирование корпоративной педагогической системы по развитию профессиональной компетентности опиралось на данные диагностики уровня корпоративной компетентности, эталонную модель *«To be» профессиональной компетентности руководителей структурных подразделений и направлений*, перечень необходимых для формирования навыков и умений, выбор адекватных средств педагогического воздействия активностей тренажерной среды.

Контроль в режиме реального времени за эффективностью подготовки осуществлялся посредством создания корпоративной информационной системы, опирающейся на CRM-технологии разработки программного обеспечения, позволяющей в режиме реального времени не только учитывать сам факт эффективной или неэффективной работы сотрудника, но и диагностировать, на каком этапе взаимодействия произошла профессиональная ошибка обучаемого. Это обусловило

включение в перечень педагогических задач дальнейшей профессиональной подготовки формирования необходимых навыков и умений с учетом индивидуальных особенностей обучаемого. Система контроля эффективности подготовки в режиме реального времени предполагала постоянный учет качества работы по выбранным и актуализированным показателям затраченного персонального времени, количества негативных профессиональных действий, вызывающих рост коэффициента «деквалификации».

Корректирующие действия по внедрению педагогических технологий подготовки руководителей структурных подразделений и направлений предлагались и внедрялись на основе данных контроля в режиме реального времени за эффективностью подготовки, изменение форм, методов и содержания обучения осуществлялось в индивидуальном порядке с учетом необходимости формирования качеств личности, структурируемых корпоративной компетентностью руководителя-экономиста.

С одной стороны, обучение указывает на средства для осуществления второстепенного опыта и для наглядного представления сложных связей, с другой — таит потерю прямого опыта в процессе эксплуатации электронных (массовых) средств. Построение реальной действительности из вторых рук является существенным аргументом противников использования компьютера в учебном процессе. Центральные продуктивные средства обучения сокращают господствующую коммуникативную доминантность обучающего. Для преподавателя (тренера, руководителя) средства обучения представляют возможность дальнейшего методического совершенствования модульных курсов. Некоторые методы, ориентированные на действия, базируются исключительно на готовых дидактических средствах, как, например, исследование частного случая, или метод легкого текста. Основные готовые дидактические средства идентифицируют образование в различных образовательных учреждениях на сопоставимом уровне. Примером может служить разработанное исследователем запатентованное авторское программное обеспечение «Информационная система мониторинга качества образования», готовая к внедрению как на локальном, так и на муниципальном, региональном и более высоких уровнях.

Результаты исследования позволили выявить *закономерности подготовки специалистов в области экономики*.

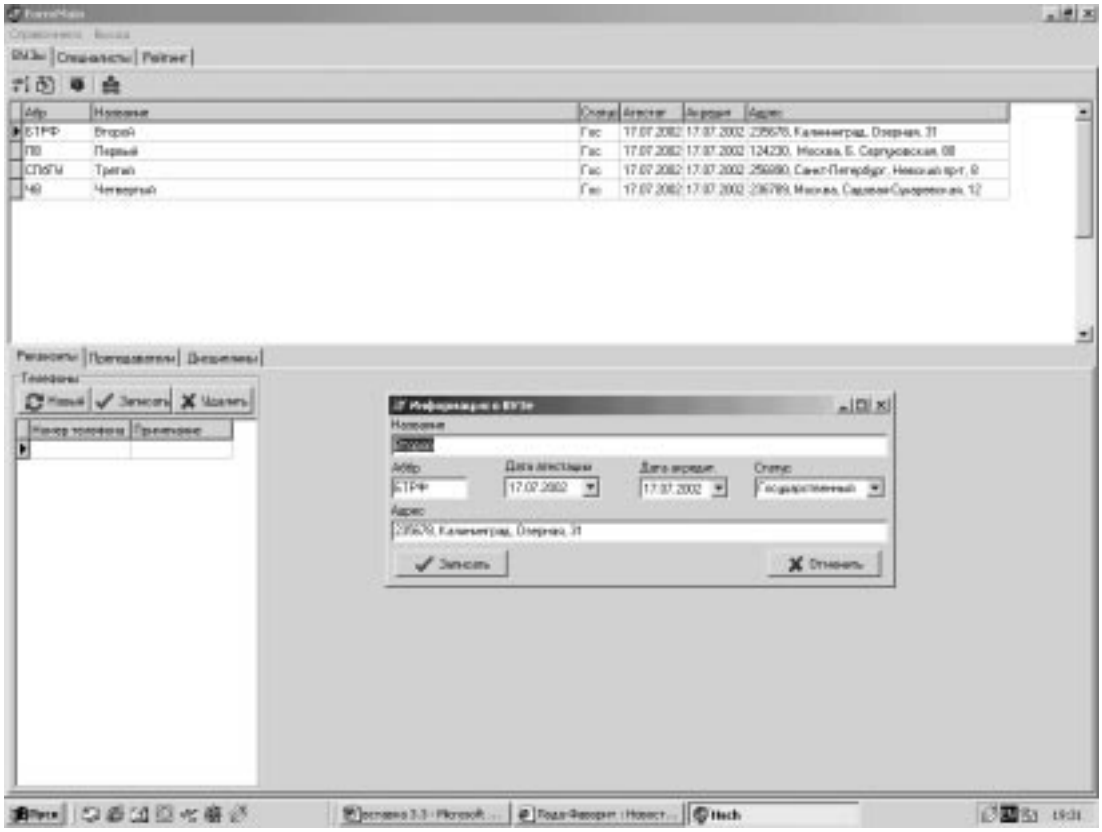
Первая закономерность обусловлена тем, что в настоящее время идут процессы преобразований теоретико-экономических представлений, выработка новой парадигмы экономической теории, ее прикладного применения в управленческой работе, адаптация и интеграция экономической теории с другими науками в рамках корпоративной финансово-хозяйственной деятельности.

Вторая закономерность содержит условие: для успешного развития экономической теории необходимы освоение всего накопленного в мировой экономической теории и практике, опора на традиции русской экономической мысли, ориентация на лучшее из экономической теории, сосуществование нескольких школ и течений в экономической науке.

Третья закономерность заключается в том, что в настоящее время меняется традиционная структура конкретных экономик (прикладная экономика, экономика торговых предприятий), они наполняются новым содержанием в связи с развитием рыночных отношений, необходимостью изучения последних, выработки предложений по утверждению, функционированию рыночной экономики. Эта закономерность особенно актуальна, ибо активное участие в процессе управления развитием корпоративной компетентности руководителя-экономиста зависит от содержания прикладных и теоретических, практико-ориентированных и авторских экономических курсов (прикладная экономика, экономика торговых предприятий).

В рамках исследования выявлена и описана система информационных ресурсов как тренажерная среда в учебном процессе, ориентированном на управление процессом развития корпоративной компетентности. Выведены активности

(динамические элементы) тренажерной среды: корпоративная информационная система, компьютерные занятия, видеолекции, бизнес-тренинги, проблемные консультации. Корпоративная информационная система (рис. 2) как единая многопользовательская база данных, интегрированная с имеющимися программным обеспечением и базами данных, предусматривала разные уровни доступа для пользователей и разрабатывалась на основе программных продуктов: Microsoft SQL сервер, Oracle, Sybase, Informix; позволяла интеграцию дополнительных модулей, строилась по технологии «клиент-сервер» или «интранет». В рамках корпоративной информационной системы предусмотрена система нотификации ответственных лиц о различных событиях в системе.



Р и с. 2. Информационная система мониторинга качества образования

Разработаны и внедрены интегрированные в корпоративную информационную систему модули программы обучения, где каждому сотруднику присваивается идентификационный номер (ID-код), который находится в справочнике модуля «Кадровый учет» единой корпоративной информационной системы. Такая организация учебного процесса как одной из активностей управления процессом развития корпоративной компетентности позволяет в режиме реального времени разрабатывать индивидуальные программы обучения, контролировать эффективность обучения каждого профессионала на основе диагностики изменения профессиональных навыков в процессе работы и максимально гибко реагировать на внешние изменения корпоративной системы. К иным, апробированным в учебно-методическом постмагистерском центре, формам обучения, элементам технологии отнесены видеолекции (записанные на видеокассету лекции, знакомящие обучаемых с определенной учебной дисциплиной), бизнес-тренинги, проблемные консультации.

Апробировано и обосновано применение метода CASE-технологий в практике при построении моделей управления развитием корпоративной компетентности, при проектировании систем постмагистерской подготовки, корпоративного образования. Доказано эвристическое значение аналогий в педагогической науке и практике на примере применения CASE-метода в процессе управления развитием сложными динамическими педагогическими и экономическими системами путем интеграции дифференцированных наук на выявлении объединяющих принципов и моделей.

Поступила 12.09.02.

ДОВУЗОВСКИЙ ФРАГМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

И.И. Лошакова, *директор Учебно-методического центра довузовской подготовки Саратовского государственного технического университета, докторант кафедры социальной антропологии и социальной работы*

Позиция же большинства современников, мне кажется, выражается вопросом, и форма вопроса, пока нет полного ответа, может быть только временной; и, пожалуй, единственный облик, который он с достоинством может носить, — это действительно фрагмент.

Макс Фриш

Совершенно ясно, что речь идет об образовании как целостной системе с четко отлаженными механизмами функционирования ее составляющих. В современных условиях вряд ли корректно говорить о сложившейся системе образования, имеющей рельефный профиль, дающий возможность диагностировать определенный тип образования. Образовательная ситуация представляет собой мозаичное поле идей, взглядов, осколков оценок, традиций, характеризуется сосуществованием различных типов учебных заведений. Современные изменения в системе образования можно интерпретировать как самоцель, что ведет к забвению того, что сама система образования может быть лишь средством для бесконечно превосходящей ее цели, а именно формирования цельной картины мира, раскрытия смыслополагающих основ бытия, обеспечения преемственности культуры. Проблема создания целостной системы образования, преодоления фрагментарности образовательного поля, частичные изменения в котором абсолютно неэффективны, требует особого фундаментального анализа, поэтому в данной публикации ограничимся ее констатацией. Для нас важна такая характеристика современной образовательной ситуации, как постоянный поиск инноваций и смена полезностей.

Процесс диверсификации (создания разных типов учебных заведений), присущий первым годам рыночной экономики, постепенно сменяется повышением поисково-творческих, эвристических начал в образовании, что обусловливает необходимость критического анализа, сепарацию имеющегося опыта функционирования различных видов учебных заведений, в том числе и тех, что осуществляют функцию довузовского образования (лицеи, гимназии, колледжи, школы). Парадокс заключается в том, что в стране немыслимое количество образовательных учреждений всех типов и видов, а по статистике около 3 млн детей школьного возраста не сидят за партами.

Рефлексия современной образовательной ситуации фокусируется главным образом на анализе состояния рынка высшего образования, видах образовательных услуг, предлагаемых абитуриентам. В этом контексте рассматриваются и проблемы довузовского образования, в частности проблема его субъектов, перехода к более перспективному рынку потребителей. Не подвергая сомнению значи-

© И.И. Лошакова, 2002

мость и важность данной темы, тем не менее отмечу непопулярность и другого очень важного аспекта: содержательного анализа различных учреждений довузовского образования, их стратегий и тактик, предлагаемого ими набора образовательных, воспитательных, социальных маршрутов. В целом в России сложился государственный стандарт образования, тем не менее отмечаются мозаичность и фрагментарность в его реализации в рамках функционирующей системы.

Динамика отношения к различного рода формам довузовского образования включает широкий диапазон суждений на шкале «приятие — неприятие»: актуализация негативных стереотипов (особенно со стороны образовательной бюрократии, что, по-видимому, помогает ей сохранить групповую идентичность), полная индифферентность, «зона молчания» вокруг проблем довузовского образования и, наконец, излишняя рекламная шумиха с целью создать престижный имидж, неумеренный восторг и безудержное восхищение теми или иными инновациями. Последнее приводит к акцентологическому повышению статуса какой-либо формы, провоцирует выбор образовательного учреждения на основе модных представлений и эмоциональных порывов.

В образовательном поле происходят постоянные инверсионные повороты — от одной крайности к другой. А между тем, как я полагаю, система среднего образования в массе своей сильно деградировала в силу ряда причин, среди которых — тяжесть внутреннего положения страны. Режим выживания явно не способствует росту интереса к образовательным проблемам, а ведь именно образование выступает как гуманистическая мера социальных процессов, как нравственная мера жизни. Само понятие «образование» нередко воспринимается не как аналитическое, а как синоним чего-то иного и принципиально прошлого, которое все еще существует в настоящем.

Молодежь рассматривает образование, образовательные институты и отношения преимущественно как анахронизм, символ уходящего времени, изучение которых может в лучшем случае иметь лишь познавательный интерес. Власть силы пока не уступает место ни власти закона, ни власти знания. Социальная роль образования становится все более невразумительной. Активизация образовательных проблем происходит, как правило, с появлением «горячих» тем, фиксирующих неблагополучие в данной социальной сфере. Не создано новых долгосрочных стратегических ориентиров, кроме наращивания объема знаний, компьютеризации и ориентации на языковую подготовку. «Всплывшие» концепции образования не содержат функционально полезной компоненты — воспитательной, представляющей мощный ресурс развития личности. Экспансия образовательного поля — широкий выбор вузов и видов образовательных услуг — не снимает вопроса о качестве выполнения различными образовательными учреждениями своего непосредственного предназначения.

На мой взгляд, наступило время гармонизации опыта институтов довузовского образования, предполагающее объективный, взвешенный анализ, ведущий к сплаву своего и чужого опыта. Необходимы осознание как ограниченности, так и позитивных возможностей различных вариантов довузовского образования, стратегия интеграции фактологического материала, что поможет выработать механизм эффективного принятия решения о выборе образовательных маршрутов.

Полагаю, что нелишним было бы и уточнение существующей в нашей повседневности терминологии. Лицеи, гимназии, колледжи, школы — что фиксируют эти номинации, какие различия скрываются за ними? Это остается непонятным не только для простого обывателя, но и для специалистов, профессионалов.

Осмысление приведенных вопросов затормозилось на уровне констатации рельефно обозначившейся тенденции дистанцирования от унифицированной государственной школы, мотивирующей стремление к одинаковости и единообразию, считающей своей задачей подготовку человека как элемента обширной безличной механики, как средства техни-

ческого и социального прогресса. На этом уровне мы имеем дело со скольжением в плоскости синонимии (одно означаемое имеет разную номинацию). Причем выбор терминологии связан, по моему мнению, с эстетическим мотивом, с личностно окрашенной ассоциацией и экспрессией. Может быть, эта терминологическая путаница — результат целенаправленных волевых усилий как способ увеличения зоны некомпетентности и свободы маневрирования? Как долго и кропотливо, например, обсуждаются медицинские термины, нуждающиеся в конвенциональном согласии экспертов, — ведь под угрозой жизнь человека, его здоровье. Здесь также речь идет о жизни человека, о векторном направлении его социального становления, однако до сих пор существует нежелательная многозначность как «плана выражения», так и «плана содержания» образования.

Хочу сфокусировать внимание на такой модели довузовского образования, как лицей-интернат. Он представляет собой Дом для учащихся, где они получают довузовскую подготовку и одновременно проводят свой досуг, приобщаются к взрослой жизни с сопутствующими ей рисками упущенных возможностей. Конечно, это не тот «лицейский союз», который мастерски воспет А.С. Пушкиным и о котором В.И. Новиков справедливо говорит как об уникальном явлении не только в биографии Пушкина, но и в духовной жизни России XIX в.: «Лицеисты первого (пушкинского) выпуска представляли собой “верный круг“ друзей, несмотря на то, что жизненные дороги впоследствии далеко их развели. Одни (Горчаков, Корф) сделали блестящую бюрократическую карьеру, другие (Пущин, Кюхельбекер) долгие годы провели в Сибири. Но сознание “единой семьи“ каждый из них сохранил до последнего дня» (Новиков В.И. Культурные контексты этики Пушкина // Общественные науки и современность. 2001. № 6. С. 183). Тем не менее важным моментом здесь выступает смысловая нацеленность деятельности лицея, а именно: стать мастерской образования духа, преодолевающего социальную однобокость и неравенство через формирование нравственных жизненных принципов, воздвижение в душе каждого ученика «внутренней церкви».

Лицей-интернат — сложная организация довузовского образования, вынужденная адаптироваться к особенностям среды ее обитания для реализации своих целей в этой среде. Сущность данного процесса — совокупность структурных, функциональных и системных изменений в организации. Замечу, что удачная новация в образовательной сфере есть итог скрупулезного социального конструирования, хотя и не исключающего, конечно, дело случая. В качестве основополагающего принципа организации нашей деятельности мы взяли культуроцентристскую парадигму современной науки, в рамках которой вопрос об основаниях тех или иных общественных явлений перемещается из экономического контекста в социокультурный. Люди производятся, воспроизводятся и социализируются в определенной социокультурной среде. Очевидным становится то, что адаптивность учебных учреждений в значительной степени зависит от того, насколько полно учитываются особенности социокультурного контекста.

Л.Г. Ионин рассматривает набор показателей, фиксирующих особенности полистилистического типа культуры, характерного, по его мнению, для современной России:

— «деиерархизация, которая важна в нескольких отношениях: а) как отсутствие иерархии экспрессивных средств культуры; б) как неприятие сакрального доктринального ядра, служащего критерием оценки любых социокультурных явлений; в) как отказ от особо отличаемой группы бюрократов, так называемых творцов культуры;

— деканонизация, означающая смешение жанров и стилей;

— неупорядоченность, нарушающая пространственно-временной порядок реализации культурных явлений;

— детотализация, которая лишает культуру какого-либо видимого воспринимаемого единства;

— включение, означающее максимум культурной терпимости;

— диверсификация, предполагающая разностороннее развитие, когда возникают и складываются все более сложные системы взаимодействия традиций, культурных стилей, образов жизни;

— эзотеричность; появляются эзотерические группы с собственной сакральной доктриной, со своей символикой и иерархией;

— негативность; отрицание или равнодушное непризнание существующего социально-культурного порядка;

— ателеология, сопровождающаяся отказом признать какую-либо цель развития культуры, общества, цель жизни» (Ионин Л.Г. Культура на переломе (механизмы и направление современного культурного развития в России) // Социс. 1995. № 2).

Инсценирование Л.Г. Ионин определяет как один из механизмов становления новых культурных форм. Это ситуация, при которой презентационная оболочка обретает важнейшее значение.

В качестве показателей эффективности адаптивной стратегии мы рассматриваем не только изменения в содержании образования, в образовательных технологиях и методах, а также в воспитательных практиках, но и то, как они представлены в презентативных дискурсах. Речь здесь идет как о рекламе, так и о традициях, представляющих один из основных социокультурных элементов образовательного поля. Они обусловливают степень восприятия универсальных норм и целей образования. Хотя традиция в основе своей довольно консервативна, но и она, тем не менее, подвержена процессам изменения, развитию (например, традиция организации бытовой сферы, досуга, межличностных отношений).

Важным механизмом выживания нашего учебного заведения является определенный стиль, сопровождаемый неким кодексом норм, предписаний, внутренних легенд и традиций. Стиль лицея определяется специфичной мифологемой «образовательной романтики»: обучение в виде метафоры путешествия, раздвигающего горизонты видения жизненных проблем с необходимым погружением в «предания старины глубокой». Поэтому лицей-интернат — это и современная форма довузовского образовательного учреждения, и способ поведения, и канал движения, и форма отношений.

В условиях конкуренции на рынке образовательных услуг, стереотипности мышления, фиксирующей приоритет традиционных школ, лицей нуждается в сильном менеджменте. Основное направление маркетинговой стратегии лицея-интерната — ориентация не на массовый охват конъюнктуры рынка образовательных услуг, а на определенный сегмент потребителей. Последний включает в себя два типа групп:

1) традиционные группы рационального выбора;

2) группы риска.

Рассматриваемая образовательная структура сориентирована в первую очередь на тех детей и родителей, которым присуща высокая степень развития субъектной позиции в принятии решений относительно образования. Иначе говоря, эта структура удовлетворяет потребности тех людей, которые планируют профессиональное будущее молодого человека, осуществляют выбор жизненного проекта на основании рациональных решений и соображений, а не на основании смутных эмоциональных предпочтений или руководствуясь популярной «философией благополучия»: чем «пузатее» твой кошелек, тем благосклоннее к тебе фортуна. В данном случае отмечаются серьезность, потребность в истинности и надежности знаний. Для детей и родителей обучение в лицее является стратегическим выбором, учитывающим, что учебное заведение дает максимальные возможности для наращивания культурного капитала, прежде всего через образование и воспитание молодого поколения.

Наше социологическое исследование, которое носило разведывательный характер и осуществлялось методом полуформализованного интервью с семьями, было ориентировано на субъективную информацию (оценочные характеристики, эмоциональные отношения) и пред-

полагало применение качественного секвенционного анализа. Результаты показали, что выбор лицея среди других форм довузовского образования — это, как правило, осознанное решение, непосредственно связанное не только и не столько с материальными средствами, сколько с традициями семьи, привычными практиками, передаваемыми следующему поколению как нечто само собой разумеющееся. В подавляющем большинстве случаев лицей (технического профиля) предпочитают дети из семей, где привита любовь к техническому творчеству, где родителям, бабушкам и дедушкам привычна практика технического конструирования, где образование рассматривается как самоценность (в отличие от ситуации, когда знание признают, но не ценят). Ответы родителей могут быть интерпретированы как реализация их интенций на самовоспроизводство статусных позиций, их убеждений в том, что образование есть превращенная форма социальной мобильности, важнейшая составляющая престижа. Кроме того, в таких семьях господствует рациональная «власть денег», когда деньги важны в первую очередь как средство для инвестиции в творческие способности нового поколения, а не для «упоения» вещами, услугами.

Лицей — это механизм, обеспечивающий сокращение дистанций в социальном пространстве, которые проистекают из неравенства в распределении образовательного капитала в городской и сельской местности. Законы урбанизированного общества неправомерно проецируются на сельские сообщества, на село и сельское хозяйство механически переносятся городские и индустриальные стандарты. Таким подходам присуща общая черта: «децентрация субъекта» села, т.е. вынесение за скобки вопроса об автономии и своеобразии крестьянства, соотнесение его действий с некоторой «надындивидуальной логикой». Социальные практики, базирующиеся на такого рода теоретических посылах, повлекли за собой отрицательные социальные и экономические последствия. Стало очевидным, что крестьянство как единственно продуктопроизводящий слой занимает свою особую нишу, без которой само общество невозможно, а сельское хозяйство представляет собой амальгаму производственных, социально-демографических, биологических процессов. Постепенно приходит осознание необходимости формирования теории развития села и крестьянства с позиции внутренней логики их воспроизводства. В последние десятилетия в развитых странах идет интенсивный процесс формирования научного направления — крестьяноведения, которое призвано, кроме всего прочего, придать объективным тенденциям раскрестьянивания характер научно управляемого процесса при одновременном поиске перспективных моделей трансформации крестьянской жизни, уклада и производства применительно к динамике мирового развития.

Для детей из сельской местности, из семей скромного положения и достатка поступление в высшее учебное заведение сейчас — дело нелегкое; очень недешевы по нынешним временам услуги репетиторов. Лицей же за доступную плату обеспечивает углубленную образовательную подготовку для дальнейшего обучения, в определенной степени нивелируя социальную селекцию учеников, в основе которой лежит пространственная сегрегация, минимизирует конкуренцию за доступ к высшему образованию среди городских и сельских жителей, т.е. служит одной из разумных образовательных альтернатив для способных выходцев из сельской местности.

Лицей выступает и механизмом, смягчающим ограничение среды в отношении инвалидов. Образование для инвалидов требует организации среды в социально-техническом плане (подъездные пути и приспособления для инвалидов, транспортные средства для посещения необходимых центров обслуживания) и особой атмосферы терпимости, внимания, заботы, специальных навыков у педагогического персонала.

Маркетинговая стратегия нашего лицея включает и такой важный компонент, как демографическая экспертиза. Она предполагает учет перспективных изме-

нений демографической ситуации. Так, прогнозируется исчезновение конкурса в вузы в среднем по стране, что означает резкое уменьшение финансовых потоков со стороны абитуриентов и платных студентов. Все это требует действенной конкретизации планов и целевых установок в деятельности лицея. Мы рассматриваем возможность новых стратегий, связанных с идеей непрерывного образования.

Приоритетной становится высокая степень образования, вызванная новыми обучающими технологиями, например дистанционным обучением, а также интенсивным информационным обменом на международном, региональном и национальном уровнях. Использование компьютеров, компьютерных сетей — императив для квалифицированности и профессионализма персонала лицея-интерната. Даже архаичные системы передачи информации во времени (с помощью кипу — связок разноцветных шнурков с узелками у инков, полупиктографического письма у ацтеков) и в пространстве (служба гонцов-часки у инков) подразумевали наличие определенных знаний, умений и навыков. Современные средства массовой коммуникации требуют особых умений по осуществлению селекции и компрессии информации.

Лицей-интернат — ключ к будущему, открывающий маршруты профессиональные и социальные. Попытки самостоятельного плавания в силу недостаточности знаний, умений, навыков часто приводят к тому, что молодые люди просто тонут, так и не найдя нужных ориентиров. В лицее маршруты представляют собой направленные путешествия. Главный итог — построение собственных маршрутов, а это уже весомый аргумент в пользу британского идеала широко образованного «джентльмена». С этой целью используется такая учебная дисциплина, как «Введение в акмеологию», формирующая представление о высших профессиональных и творческих достижениях. Диапазон пригодности для каждого ученика должен быть соотнесен только с вершинами достижений, а не со среднестатистическими показателями. Вырисовывается перманентная цепь целевых устремлений, каждое из которых представляет собой покорение новой вершины. Полагаю, что обучение — это рискованное путешествие по изрезанному ландшафту науки с болезненными падениями, ушибами и в то же время неустанным движением наверх, к познавательным истинам. При этом настаиваю очень категорично — никаких вербальных «ярлыков». Ведь это просто крюк, которым мы «зацепляем» личность и не даем ей возможность расправить крылья, почувствовать свои возможности.

Платон говорил, что воспитание, как и прядение, является царским искусством. По аналогии с прядением, воспитание как объяснительный принцип мира, связывающий технологию, магический опыт и мировоззрение в рамках одной культуры, предъявляет самые высокие требования к своим субъектам. Эволюция передаваемых версий воспитания, напластование данных в конечном счете отвергаются в пользу контекста, включающего в себя разнообразные факторы, выступающие с точки зрения социокультурных значений, а не в объективированной форме.

В основе деятельности нашего учебного заведения лежит принцип приоритетного понимания довузовского образования как системы посредничества между культурами взрослых и детей (эта идея сформулирована Б.Д. Элькониным).

Н. Элиас отмечает, что «общество» в настоящее время «представляют по сути обществом взрослых, ”готовых“ индивидов, которые никогда не были детьми и которые никогда не умирают» (Элиас Н. Общество индивидов / Пер. с нем. М., 2001. С. 45). Сам же процесс взросления человека, его обучение, воспитание рассматриваются как периферийные темы, вынесенные на обочину общественной жизни. Они стали банально-обыденными, однако не утратили свое формирующее значение: «Историчность всякой индивидуальности, феномен созревания и взросления при объяснении того, что такое ”общество“, имеют ключевое значение» (там же). В социологии исследования образования с точки зрения его социальной функции, заключающейся в

участии в процессах социализации личности, имеют богатую традицию. Это работы таких исследователей, как Э. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс, У. Гордон, Дж. Гетцельс, Дж. Колеман, Н. Гросс, У. Бруковер, Р. Будон, Р. Коллинс, П. Бурдье, М. Ханиан. Анализ образования как социального института, способствующего социализации и интеграции новых поколений в общество, содержится в работах современных российских социологов: И.В. Бестужева-Лады, В.И. Добренькова, С.И. Иконниковой, И.М. Ильинского, И.С. Кона, В.Ф. Левичевой, В.Т. Лисовского, А.И. Шендрика.

Мыслительным каркасом в анализе социализирующей функции образования выступает осознание необходимости адаптировать подрастающее поколение к взрослым функциям, сформировать у детей «общественно сконструированные импульсы самоконтроля, как бы овеществленно их ни называли — ”рассудком“, ”разумом“ или ”совестью“» (там же. С. 165). Авторы подчеркивают, что процесс развития человека носит континуальный характер. Более поздний его облик необходимо вытекает из последовательности всех предшествующих. Более поздняя структура личности зависит от потока развития на предыдущем этапе.

Возраст наших слушателей — особый; формируется анклав интимности, скрытый от внешнего мира. Нередко в теоретических размышлениях подростков возникает экзистенциальная пропасть: «В отдельном индивиде легко образуются густые заросли из непрожитых жизней и нереализованных наклонностей, которые редко бывают заметны глазу стороннего наблюдателя; собственное же сознание чаще всего на них вообще не обращает никакого внимания» (там же. С. 52).

Наличие когнитивно бедного образа мира нередко приводит к стереотипизированности мышления, более того, к эффекту «перевертышей», описанному А.П. Назаретяном и заключающемуся в том, что при отсутствии интенсивного потока внутренней коммуникации, насыщенного богатыми связями семантического окружения, стереотип в фокусе сознания не разрушается, а переворачивается. Иначе говоря, человек не перестает видеть объект стереотипно, уплощенно, а только меняет эмоционально-оценочную окраску образа на противоположный знак (см.: Назаретян А.П. Социальные стереотипы в информационно-смысловой системе личности // Материалы всесоюзного симпозиума «Актуальные проблемы социальной психологии». Кострома, 1986. Ч. 1. С. 111). Это проявляется в зыбкости, неустойчивости характеристик и мнений подростков, в быстрых переходах из одной крайности в другую, в отсутствии чувства «меры» и сензитивности в отношении давления извне. Им необходим посредник — чуткий, внимательный, профессиональный, способный помочь справиться с весьма неоднозначными проблемами. Как мне представляется, здесь самым важным моментом является формирование нормативного знания, необходимого для дифференциации поступков по принципу «что такое хорошо и что такое плохо». Нравственный релятивизм приводит к нивелированию поведения до уровня механических ответов по бихевиористскому типу: стимул — реакция. В этом возрасте человек нуждается в дифференциации поведения на отдельные поступки и в их интерпретации.

Любое поведение становится поступком тогда, когда есть ряд альтернативных интерпретаций и оценок этого поведения с позиций различных нравственных эталонов и систем ценностей. Формирование социокультурной матрицы поведения подростков предполагает включение в «поведенческие» семантические пространства наряду с ролевыми позициями и образов литературных героев, персонажей кино- и телефильмов. Через множественность идентификаций обнаруживается тропинка к представлению о желаемом и должном, начинают актуализироваться психологические защитные механизмы, устраняется опасность зацикливания на каких-то одних субъектах идентификации, их излишней романтизации (например, преступного мира, характерной для сегодняшних российских подростков).

Под влиянием работ П. Бурдье возродился интерес к латентным, не артикулированным в формальном знании культурным формам, значимым именно для традиционных обществ. Бурдье ввел понятие habitus (габитус) — скрытые диспозиции, структурированные, но неочевидные культурные знания, включающие комплекс представлений человека о себе и других. Этот комплекс оказывается более действенным по сравнению со знаниями, полученными в процессе формального обучения и образования. Такие диспозиции усваиваются в человеческом опыте, границы которого заданы конкретными социальными и историческими условиями. Габитус располагает большим потенциалом оригинального производства мыслей, образов, выражений и действий.

Концепция Бурдье позволяет избежать редукционистского подхода к культурным практикам либо как к процессу механического воспроизводства уже существующих культурных форм, либо как к результату произвольной активности автономного субъекта, свободного от социальных и культурных ограничений. Она указывает на актуальность новых теорий и практик обучения, на особую роль культурно заданных сценариев в формировании и развитии эмоциональной — наиболее субъективной и драматичной — стороны человеческой биографии. Удлинение и опосредованность подготовки к выполнению взрослых задач благодаря обогащению знаниями облегчают интеграцию молодежи в общественную жизнь, но в эмоциональном отношении часто затрудняют ее. Нередко переход во взрослую жизнь осознается в эмоциональном плане как разрыв, надлом, который может быть преодолен с большими или меньшими усилиями. Неочевидный культурный опыт означает лишь то, что в процессе социального взросления значимыми становятся любая мелочь в организации образовательного пространства, малейшие нюансировки межличностных отношений. Это позволяет поместить в центр научной рефлексии неочевидные проблемы развивающейся личности, например проблему эмоциональной тупости у подростков, проявляющуюся в неумении чувствовать и удивляться и ведущую либо к автаркичности, замкнутости, либо к вседозволенности и безответственности, или проблему наличного набора доступных значений, закодированных в культуре конкретной общности и определяющих восприятие и интерпретацию реальных социальных феноменов, а это уже непосредственная проекция на моральную составляющую образовательной ситуации. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы организации свободного времени наших учеников. Остро стоит проблема, как согласовать разнообразие ритмов природы, общества и человека, как соизмерить требования общества и индивидуальную культуру свободного времени.

Свободное время представляет собой процесс накопления и реализации человеческого капитала. Отсутствие механизмов его конструктивного освоения воздействует на эффективность учебы, на физический и психический статус учеников. Свободное время превращается в «пустое», враждебное, со всеми вытекающими из этого негативными последствиями, проявляющимися в форме комплексов, коммуникативных барьеров, девиантного и суицидального поведения, а также в катализатор социальной напряженности. Улица и двор, где подростки проводят свободное время вне семьи и вне стен школы, были и остаются зоной повышенной социальной опасности. Здесь царствуют личные желания, свободный выбор, стихия настроений. Здесь формируются лакунарные практики освоения свободного времени. Одни из них символически можно представить как календарь динозавра юрского периода, где в каждой клеточке запись: «Убить кого-то и съесть его». Расширяется сфера импульсивного поведения, элиминируется культура самоотказа. Другие связаны с экзистенциальным вакуумом и проявляются, например, как «воскресные неврозы».

Ослабление социализирующей функции школы, семьи сопровождается возрастанием роли молодежных общнос-

тей, которые формируются вокруг места жительства, а также спонтанным путем в бесконтрольном окружении (улица, место развлечения). В этих группах, часто многочисленных, много подростков, которые испытывают феномен постмодернистской культуры — одиночество в толпе. Группы иерархически построены, часто охватывают молодых людей различного возраста, что вызывает отношения подчинения и повеления. Поскольку старшие в большей степени практикуют различные девиации, особенно употребление наркотиков, их поведение и привычки становятся нормой для всех. Такое влияние ускоряет девиантное воспитание младших. Жизнь молодежной общности характеризуется разнообразными конфликтами как внутри, так и за ее рамками. Часто конфликты между различными группами перерастают в агрессию. Межгрупповым отношениям свойственны также установки отчуждения, нетерпимости, образ мышления, основанный на предубеждениях и дискриминации.

В нашем лицее-интернате, несмотря на значительные усилия в направлении организации конструктивного освоения свободного времени, связанные в первую очередь с ликвидацией бытовых проблем, с достижением открытости и доступности для наших слушателей многообразных текстов культуры, «зона опасности» остается и включает в себя, в частности, опасность технологизма (преобладание методик, техник-технологий, возможность виртуальных действий сразу в нескольких плоскостях психологического времени) в организации свободного времени, алгоритмизации поведения человека, стереотипизированности поведенческих форм.

Важным представляется обсуждение вопроса о последствиях информационной революции с учетом всех плюсов и минусов. Считаю, что мера допустимости виртуальной реальности в пространстве свободного времени неразрывно связана с фиксацией негативных последствий ее освоения, в числе которых:

а) возможность манипуляции сознанием людей;

б) угроза излишнего привыкания к виртуальному миру, утрата критериев пространственно-временной адекватности;

в) непредсказуемые пролонгированные последствия состояния измененного сознания;

г) этический бриколаж, утрата нравственных ориентиров в организации повседневной жизни.

Кроме того, виртуальная реальность объективирует информацию, отнюдь не знания.

Полагаю, что свободное время предстает самостоятельной ценностью, единым полем, возделываемым по меркам человеческого творчества, рельефно обозначается его конструирующая сущность. Объективно наметился поворот к ценностному подходу в освоении этого явления, ставящему проблемы назначения и смысла, целей и средств, допустимого и недопустимого в структурировании пространства свободного времени.

Освоение свободного времени реализуется, по меньшей мере, в следующих направлениях:

1) конструирование артефактной реальности;

2) постижение внутреннего мира человека, форм и методов его самосовершенствования;

3) восстановление человеческих сил с непременными элементами релаксации и регенерации;

4) взаимодействие с миром природы.

Вероятно, несколько больше внимания стоит уделять эмоционально-ценностной сфере как учащихся, так и преподавательского состава. Пестрота форм и вариативность личных отношений не уничтожили элементарной потребности всякого отдельного человека в неотрефлексированной теплоте, желания видеть надежное и постоянное подтверждение собственных чувств со стороны других людей, а также желания быть рядом с теми, кто вызывает симпатию.

Поступила 29.11.02.

НЕПРЕРЫВНОЕ ТЕХНИЧЕСКОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В.Н. Бобриков, *исполнительный директор Центра довузовской подготовки Кузбасского государственного технического университета, доцент*

Техническое и в целом профессиональное образование является важнейшей составной частью процесса формирования человека, а профессия — одним из основных способов его самореализации. Следовательно, чем удачнее сделан профессиональный выбор, тем больше вероятность успешной профессиональной карьеры.

Ни в педагогической, ни в экономической литературе нет однозначного определения понятия профессии. Основной смысл того, что есть, сводится к следующему: профессия — это экономическая деятельность людей, направленная на воспроизводство условий жизни. Такое определение, по мнению Г.С. Созоновой, с позиций профессионального образования предельно упрощено, так как не отражает внутреннюю связь между человеком и выполняемой им работой (см.: Созонова Г.С. Педагогический мониторинг успешности обучения в системе непрерывного медицинского образования: Дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 1999. С. 73).

Исследования профессиональной деятельности проводились главным образом с экономической (производительность труда), технической (взаимодействие в системе отношений «человек — машина») или медицинской (влияние на здоровье) точек зрения. Такой сугубо технократический подход основан на том, что от человека требуется выполнение определенной профессиональной деятельности в качестве функционального звена некоторой технической системы. При этом чем меньше в работнике «человеческого», тем он эффективнее (дешевле, надежнее) с экономической и технической точек зрения (там же. С. 73—74).

Развитие технологий, понимаемых в широком смысле (социальных, производственных, оказания услуг), всегда в существенной степени влияло на облик общества, на статус государства и его регионов, на взаимоотношения людей. Однако сейчас данный фактор стал определяющим, так как высокий уровень этих технологий позволяет рассчитывать на продвижение к тем целям, которые актуальны и современны для жизни нашего общества.

К числу основных факторов, влияющих на социально-технологический уровень общества, наряду с политическим и экономическим, относится и профессионально-образовательный. Получение профессионального образования можно трактовать как реализацию человеком трех взаимодействующих процессов:

1) приобретения функциональной грамотности, обеспечивающей базис для осуществления жизненных планов, профессионального образования и профессиональной карьеры;

2) освоения желательного образовательного уровня по выбранному профессиональному направлению (процесс социально-технологического образования);

3) достижения необходимой квалификации в рамках какой-либо профессии (процесс профессиональной подготовки) (там же. С. 74—75).

Здесь термин «взаимодействующие» подчеркивает, что в принципе эти процессы могут осуществляться независимо друг от друга путем проведения основных учебных занятий и оказания дополнительных образовательных услуг. Совместно они оказывают качественно новое воздействие на человека, результатом которого является повышение согласованности целей индивидуума и общества.

С гуманистической точки зрения важный этап в жизни человека заключается в формировании профессиональных намерений, ведущих к выбору направления профессионального образования или специальности. Организующей и содержательной основой эффективного проф-

© В.Н. Бобриков, 2002

ориентационного процесса на этом начальном этапе профессионального образования могут стать профильные лицейские (гимназические) классы, способствующие закреплению мотивации профессионального выбора, формированию качеств, которые необходимы при получении технического образования, а также повышающие успешность обучения на последующих ступенях образования.

Этап профессионального образования — это освоение выбранного образовательного направления и уровня при получении социально-технологического образования, а также достижение достаточной мотивационной подготовки по выбранной профессии. Указанные процессы могут осуществляться совместно (например, довузовская подготовка — высшее техническое образование).

Заключительный (перманентный) этап — продолженное профессиональное образование, которое осуществляется в течение всей профессиональной жизни. Оно не имеет определенных временных рамок и может быть связано как с повышением образовательного уровня и профессиональной квалификации, так и с изменением профессионально-образовательного направления или профессии. Этот этап человек может реализовать путем самообразования, обучения на профессиональных курсах, получения второго высшего образования и т. п.

Сегодня в содержании различных видов профессиональной деятельности все большую значимость приобретают процессы взаимодействия между специальными и нравственно-психологическими, социально-гуманитарными характеристиками. Так, профессиональная деятельность наполняется качественно новым содержанием. Ее неотъемлемой частью становится социально-гуманитарная компетентность, представляющая собой интегральную характеристику гражданской, личностной и психофизиологической зрелости человека.

На формирование обозначенных качеств современного профессионала направлено непрерывное профессиональное образование, целью которого является достижение уровней развития индивида и формирования личности, мировоззрения, профессиональных качеств, знаний и навыков, обеспечивающих его активную социальную позицию и успешность интеллектуальной профессиональной деятельности.

Учитывая все вышеизложенное, можно согласиться с данным В.Н. Скворцовой определением понятия «непрерывное профессиональное образование» как «системно организованного процесса образования людей на протяжении всей их трудовой жизни, в основе которого лежат нормативные предписания, обязывающие работодателя обеспечить работнику необходимые и достаточные условия для приращения профессиональных знаний и умений всякий раз, когда изменение условий его трудовой деятельности связано с предъявлением ему новых или дополнительных профессиональных требований. Это позволяет ему оставаться эффективным работником, быть конкурентоспособным на внутреннем и внешнем рынках труда и сохранять социальные условия жизни, адекватные уровню его профессионального рейтинга на рынке труда» (Скворцова В.Н. Социально-экономические основы теории непрерывного образования: Дис. … д-ра экон. наук. СПб., 1999. С. 73).

В содержании и общей логической конструкции приведенного определения лежит концепция «человеческого капитала». Постоянная эффективность работника, его конкурентоспособность на внутреннем и внешнем рынках труда обеспечивается постоянным поддержанием его профессионального уровня, что, в свою очередь, требует постоянных инвестиций в профессионально-квалификационный потенциал работника, т.е. в человеческий капитал. Однако в современной социологии, в том числе экономической антропологии, наряду с указанной получила развитие концепция «культурного капитала». В ее основе лежит представление о том, что «богатство (капитал) может выступать в форме знания или идей, которая узаконивает обладание статусом и властью» (Шрадер Х. Экономическая антропология / Пер. с нем. Е.А. Островской. СПб., 1999). Культурный капитал

повышает престиж, статус личности в социальной группе, в социальном слое, укрепляет позиции социальной группы, социального слоя в обществе, а необходимым условием его формирования является образование. В контексте концепции «культурного капитала» предложенное выше определение непрерывного профессионального образования может быть рассмотрено и с позиций социального статуса личности в институционально-иерархической структуре общества. Чем выше уровень профессиональных знаний, тем больше шансов (при прочих равных условиях с другими членами группы) у специалиста занять следующую должностную ступень в иерархической структуре общества, или у него больше возможностей оказывать влияние на общественное мнение, или и то, и другое вместе взятые.

Проделанная работа по определению понятий «профессия», «профессиональное образование», «непрерывное образование», «непрерывное профессиональное образование», а также содержания и целей непрерывного профессионального образования дает основание перейти к формированию рабочего определения понятия «непрерывное техническое профессиональное образование». Анализ педагогической литературы позволяет констатировать, что данное понятие является недостаточно изученным, продолжающим развиваться и служит предметом интереса целого ряда исследователей.

В процессе работы мы опирались на проделанный терминологический и сущностный анализ родственных понятий, на предложенные варианты в изученной нами литературе. В числе основополагающих документов для нас была «Пересмотренная рекомендация о техническом профессиональном образовании», принятая Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки и культуры.

Важнейшие положения данного документа констатируют следующее:

— техническое и профессиональное образование должно содействовать поддержанию мира и дружественному взаимопониманию между различными странами;

— образование должно рассматриваться в настоящее время как непрерывный процесс;

— техническое и профессиональное образование являются необходимым предварительным условием для поддержания сложной структуры современной цивилизации и социально-экономического развития;

— каждый человек имеет право на техническое и профессиональное образование, позволяющее ему в полной мере участвовать в жизни современного общества;

— несмотря на разнообразие, во всех странах преследуется одинаковая цель и возникают аналогичные вопросы и проблемы, касающиеся технического и профессионального образования;

— быстрый прогресс в технике и образовании за последнее десятилетие требует новых творческих и эффективных усилий в области технического и профессионального образования для улучшения образования в целях и во имя социального, экономического и культурного развития (см.: Пересмотренная рекомендация о техническом профессиональном образовании (Принята 19 нояб. 1974 г. на 18-й сессии Генер. конф. ООН по вопр. образования, науки и культуры). Париж, 1974. С. 2).

Рассмотрим понятие «техническое профессиональное образование» в качестве широкого термина, соотносимого с теми аспектами образования, которые в дополнение к общему образованию связаны с изучением техники и относящихся к ней дисциплин и приобретением практических навыков, склонностей, понимания и знаний, востребованных в различных секторах экономической и социальной жизни.

Техническое профессиональное образование понимается как 1) составная часть общего образования; 2) средство подготовки к профессиональной деятельности; 3) аспект продолжающегося образования.

В связи с таким пониманием технического профессионального образования, в соответствии с процессом образования, а также с учетом высокого научного и технического развития, осуществляемого или

предусматриваемого и свойственного нашему времени, в его задачи входит следующее:

— содействовать достижению целей общества в плане более широкой демократии и социального, культурного и экономического прогресса, развивая вместе с тем потенциальные способности отдельных лиц для активного участия в установлении и осуществлении этих целей;

— вести к пониманию научных и технических аспектов современной цивилизации таким образом, чтобы люди постигали окружающую их среду и могли на нее воздействовать, относясь в то же время критически к социальным, политическим последствиям для окружающей среды научного и технического прогресса.

Новые взаимосвязи между образованием, трудовой жизнью и обществом в целом показывают, что техническое профессиональное образование существует как часть системы непрерывного образования. Эта система направлена на уничтожение барьеров между уровнями и областями образования, между образованием и занятостью, между школой и обществом с помощью:

— интеграции технического, профессионального и общего образования во всей деятельности в области образования;

— создания открытых и гибких образовательных структур;

— учета потребностей отдельных лиц в области образования, эволюции профессий и характеристики труда;

— улучшения качества жизни путем создания для человека возможностей расширения его интеллектуальных горизонтов, а также получения и постоянного улучшения профессионального мастерства и знаний, позволяя вместе с тем обществу пользоваться плодами экономического и технического прогресса в интересах общего благосостояния, и др.

Мы исходим из того, что техническое профессиональное образование начинается с широкой общей профессиональной подготовки, облегчая тем самым горизонтальную и вертикальную связи в рамках систем образования между общеобразовательной средней, высшей профессиональной школой и работой. Оно строится так, чтобы:

— быть неотъемлемой частью общего образования каждого в форме приобщения к технике и миру труда;

— быть избраннным как средство, с помощью которого развиваются талант, интересы, мастерство обучающихся;

— открывать доступ к областям образования на всех его уровнях;

— позволять переходить из одной области технического профессионального образования в другую;

— быть доступным всем и для всех видов специализации и т.д.

Потребности и стремления обучающихся ставят перед техническим профессиональным образованием задачу создания условий, обеспечивающих:

— гармоничное развитие личности и характера, развитие высоких духовных и человеческих качеств, способность понимания, суждения, критического осмысливания и самовыражения;

— подготовку человека к тому, чтобы он учился постоянно, развивая необходимые умственные способности, практическое мастерство и взгляды;

— развитие способности к принятию решений и качеств, необходимых для активного и разумного участия в жизни коллектива и руководства в работе и обществе в целом и т.д.

Проведенный нами анализ развития непрерывного технического профессионального образования позволяет констатировать, что оно как явление государственной политики вплоть до 90-х гг. XX столетия отвечало социально-экономическому развитию общества и его экономике и практически исключало инициативу и творчество как учащихся, так и педагогов в изменении содержания и форм обучения. Техническое профессиональное образование в целом было направлено на производство, а не на удовлетворение потребностей и интересов отдельной личности. И только с появлением и развитием понятия «непрерывное образование» в его понимании как образование через всю жизнь, с формированием новой парадигмы образования, где в центр поставлена лич-

ность с ее возможностями и интересами, изменилась основная тенденция технического профессионального образования.

Рыночные отношения в России выдвинули перед системой непрерывного технического профессионального образования иные цели, что породило в ней глубокие перемены, связанные с развитием и становлением личности человека как профессионала в течение всей жизни, и иные задачи, а именно:

— создание условий для свободного выбора личностью образовательных траекторий в соответствии со своими особенностями, запросами и возможностями;

— учет потребностей заказчиков профессиональных кадров в подготовке специалистов, адекватных современным рыночным условиям;

— содействие развитию демократических и гуманистических подходов в деятельности образовательных учреждений.

Развитие системы непрерывного технического профессионального образования следует рассматривать в виде двух взаимосвязанных и взаимозависимых процессов: формирования современных концептуальных подходов с учетом аналитических и прогностических данных о направлениях развития экономики и социальной политики и, одновременно с этим, совершенствования существующей образовательной системы. В основу последнего должен быть положен принцип преемственности, предполагающий анализ предыдущего периода эволюции образования и учет положительных достижений отечественной и международной систем образования.

В решении проблемы совершенствования национальной системы образования, по мнению Т.Ю. Ломакиной, предстоит реализовать ряд целей, значимых для будущего России, в их числе:

— приобретение глубоких и разносторонних знаний;

— развитие аналитических способностей и критического мышления;

— развитие самоанализа и осознание собственных возможностей;

— пробуждение творческих способностей, инициативы, воображения;

— развитие чувства ответственности за свои действия;

— выработка способности преодолевать нежелательные импульсы и вредные привычки;

— развитие коммуникабельности;

— помощь людям в адаптации и подготовке к переменам;

— формирование глобального видения мира;

— формирование способности оперативно и эффективно решать возникающие проблемы (см.: Ломакина Т.Ю. Приоритетные направления развития профессионального образования в XXI веке // Теоретические исследования в 1999 году: Сб. ст. М., 2000).

В настоящее время разработка проблематики непрерывного технического образования в российских условиях отличается остротой, что связано с изменениями в жизни общества в условиях перехода к рыночным отношениям, социокультурной ситуацией, в которой профессиональная гибкость и мобильность не сводятся только к области производственной деятельности человека, но становятся социальной и личностной проблемами и непосредственно отражаются на образовательной сфере. Особо значимыми представляются социально-практические и научно-прикладные подходы к непрерывному техническому профессиональному образованию, которые направлены на его гуманизацию, переориентацию с обезличенных потребностей государства или ведомств на образовательные потребности человека и его личностный рост.

Разработка указанных проблем идет в направлении отхода от жесткой централизации государственного регулирования образования к признанию социальной потребности переключения в режим широкой и гибкой системы образовательных услуг, к возникновению и развитию диверсификации непрерывного технического профессионального образования, к интеграции сложившихся образовательной системы и учебных заведений инновационного типа.

Научный анализ событий как в мировой, так и в российской системе непре-

рывного технического профессионального образования и системно-структурный подход к исследованию позволили нам выявить предпосылки, обусловливающие ее функционирование и развитие в современных социокультурных условиях.

На функционирование и развитие системы непрерывного технического профессионального образования прежде всего оказывают влияние предпосылки, которые свойственны практически всем развитым и развивающимся странам. К ним мы отнесли следующие:

— достижения в области науки, которые содействовали развитию академических дисциплин и усилению фундаментализации содержания образования, а также развитию междисциплинарности;

— быстрые темпы развития информационных и коммуникационных технологий;

— возросший социальный спрос на более высокий уровень профессионального образования и др.

Мы отмечаем также влияние глобальных факторов, связанных с кризисом техногенной цивилизации. Технология — это социально-культурная сфера, особенности и эволюция которой обусловливаются, по В.М. Розину, по меньшей мере пятью факторами — культурными схематизмами; картинами мира; социальными институтами; ценностями и установками современной личности; структурой нашей техногенной цивилизации (см.: Традиционная и современная технология: Филос.-метод. анализ / Отв. ред. В.М. Розин. М., 1999. С. 24).

По мнению многих исследователей, у человечества нет другой альтернативы, оно вынуждено, с одной стороны, ограничить рост и, так сказать, гуманизировать технологию, т.е. ориентировать на решение экологических проблем, сделать технологическую эволюцию контролируемой и т.п., а с другой — изменить свой образ жизни, возможно кардинально.

К сожалению, все те, от кого зависит развитие современной технологии, включая власти, специалистов, экспертов, предпочитают не видеть реальной опасности технологической эволюции. В работах ученых представлены материалы, свидетельствующие о катастрофичности современной ситуации, но, к сожалению, не предлагаются подходы и средства, способные переломить инерционный ход событий. В частности, недооценивается роль системы непрерывного технического профессионального образования, главная задача которой в возникшей ситуации — сформировать думающую личность, имеющую гуманистическую направленность. Для этого необходимы: осмысленная научно-техническая политика; реформы технического и гуманитарного образования; выработка законодательства, работающего на новое понимание техники и технологии; реформы в сферах науки, инженерии, проектирования и промышленности, способствующие формированию нового гуманистического, этического климата.

В связи с этим представляют интерес исследования, направленные на выявление условий, оказывающих влияние на отечественную систему непрерывного профессионального образования. Например, Т.Ю. Ломакина к таким условиям, характерным для нашей страны, относит:

— реструктуризацию экономики, которая спровоцировала ажиотажный спрос на группы профессий и специальностей «третьей сферы»;

— изменение места личности в сфере образовательных услуг, постановка ее в центре образовательной системы, что привело к развитию конкуренции на рынке труда, усложнило трудоустройство выпускников профессиональных образовательных учреждений, отразилось на отношениях между субъектами образовательных процессов;

— изменение роли профессиональных образовательных учреждений в образовательном пространстве в связи с новыми целями образования, процессами демократизации, что привело к расширению прав образовательных учреждений, усилению регионализации профессионального образования, возникновению конкуренции между профессиональными образовательными учреждениями, к развитию и расширению их профессионального поля деятельности (см.: Ломакина Т.Ю. Диверсификация как общепеда-

гогический принцип развития системы непрерывного профессионального образования // Теоретические исследования в 1999 году).

Выявленные условия позволили сформулировать общедидактические принципы и закономерности функционирования и развития системы непрерывного технического профессионального образования.

Процесс непрерывной профессиональной технической подготовки подчинен определенным законам и закономерностям. Безусловно, в нем проявляются и наиболее общие законы бытия и сознания, выработанные наукой, но одновременно, в связи с тем что это довольно узкая область социального бытия, действуют и частные законы, а более точно — закономерности обучения, выявленные педагогической наукой. Останавливаясь на понятии «закономерность», чтобы пользоваться им в дальнейшем, мы определяем его как недостаточно точно познанный закон, упорядоченность явлений, относительное постоянство, устойчивость влияющих факторов, системность связей между объектами, что согласуется с точкой зрения многих авторов. Следует подчеркнуть также, что закономерности, которые мы находим, формулируем и на которые опираемся, это, в сущности, дидактические закономерности, они отражают повторяющиеся, устойчивые зависимости между отдельными элементами обучения: деятельностью преподавания, деятельностью учения и содержанием образования.

Предлагаемая нами группа закономерностей, обусловливающих функционирование и развитие непрерывного технического профессионального образования, во многом носит субъективный характер, так как зависит от особенностей совместной деятельности преподавателя и обучаемого в определенных условиях. Но в то же время им присуща и некоторая объективность, поскольку все-таки мы имеем дело с реальным объектом и предметом деятельности, а сама деятельность осуществляется в объективных условиях.

Рассмотрим некоторые закономерности.

Развитие профессиональной технической готовности специалиста происходит более интенсивно при реализации контекстного обучения. Это означает, что основной единицей работы преподавателя и обучающегося является не какая-то определенная информация, а обучающая, развивающая и воспитывающая ситуация (учебно-профессиональная задача). Задача преподавателя — организовать в условиях этой ситуации взаимодействие между обучающимися, а также между обучающимися и объектом изучения (профессиональной деятельностью специалиста). Учебная деятельность в этом случае приобретает черты, свойственные профессиональной деятельности, т.е. осуществляется процесс моделирования профессиональной деятельности специалиста.

В качестве закономерности выступает *зависимость качества усвоения опыта учебно-профессиональной деятельности обучаемых от особенностей взаимодействия преподавателя и обучающегося*: целенаправленность подходов, отношений и др. Установлено, что усвоение опыта осуществляется на основе функционально-деятельностного подхода, развития субъект-субъектных отношений, заинтересованной и активной позиции обучающегося, его роли в управлении учебно-профессиональной деятельностью.

Значимой для профессиональной подготовки является организованная самостоятельная учебно-профессиональная деятельность студента. Рост самостоятельности обучающегося служит основой для усвоения теоретической базы учебно-профессиональной деятельности; для становления и развития профессиональной компетентности, профессионального мышления и профессиональной культуры; для формирования качеств личности и выработки профессиональных ключевых компетенций; для развития умения управлять своей познавательной и исследовательской деятельностью; для формирования и развития потребности в самообразовании и самовоспитании.

По мнению многих исследователей, комплекс учебно-профессиональных за-

дач выступает средством междисциплинарного взаимодействия, концептуальной основой преемственности в развитии составляющих профессиональной готовности будущего специалиста; средством интеграции и обеспечения непрерывности профессиональной технической подготовки, так как их решение предполагается на различных этапах профессиональной подготовки и в различных дисциплинах.

К закономерностям мы также отнесли *взаимосвязи и взаимообусловленности развития профессиональной компетентности, профессионального мышления и профессиональной ориентации*. Эти качества настолько тесно взаимосвязаны, что по отдельности о них можно говорить только условно, поэтому их развитие у обучающихся происходит практически одновременно. Здесь следует заметить, что оно приводит к созданию нового интегрального качества личности специалиста — профессиональной технической готовности.

Установлено также, что уровень овладения обобщенными профессиональными умениями зависит от того, с какой полнотой в условиях непрерывной учебно-профессиональной деятельности студенты овладевали частными профессиональными умениями при изучении всех дисциплин учебного плана.

Мы не претендуем на полноту представления всех закономерностей непрерывного технического профессионального образования. Они выявлялись и формировались нами постепенно в процессе исследования проблемы, в движении предположений и их практической проверки в ходе педагогических экспериментов. Реализация указанных закономерностей позволяет повысить уровень готовности обучающихся в системе непрерывного технического образования к профессиональной инженерной деятельности.

Поступила 27.11.02.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

В.С. Михалкин, *доцент кафедры физики Ижевского государственного технического университета*

Процесс интеграции отечественной высшей школы в мировую образовательную систему как один из аспектов международного сотрудничества предполагает достижение современного качества образования и его соответствия новым вызовам времени. Действующая система образования существенно отстает от требований процесса интеграции и стандарта знаний наступившего XXI в., и в первую очередь по показателю эффективного владения как минимум одним из наиболее распространенных в мире иностранных языков. Владение иностранным языком является важнейшим компонентом коммуникационной и профессиональной готовности специалиста и средством приобщения его к богатствам мировой культуры и расширения человеческих контактов и общения.

Степень квалификации трудно оценить количественно. Однако можно с уверенностью сказать, что профессионал, владеющий специальностью одинаково свободно на родном и иностранном языке, универсален и незаменим. По мнению представителей ведущих транснациональных компаний, совершенствование специалиста по профилю — дело краткосрочного тренинга, по иностранному языку — длительный период. Подбирая персонал, они скорее предпочтут специалиста с сильными практическими навыками по иностранному языку и сравнительно меньшими по специальности, чем сильного профессионала по специальности, но без знания языка (см.: Шестоперова Л. Языковая профессиональная подготовка в техническом университете // Высшее образование в России. 1995. № 3. С. 130—108; Еловая Н. Иностранный язык в вузе: опыт параллельного вхождения // Там же. 1997. № 1. С. 96—98).

Таким образом, новая социально-экономическая ситуация интеграции и глобализма создает мощный стимул к овладению иноязычным общением, а необходимость существенного развития иноязычной подготовки становится бесспорным императивом. Его реализация требует замены устаревшей методологии обучения, базирующейся на учебниках, написанных в основном в расчете на повторное изучение грамматики, обучение чтению и переводу разрозненных профессионально ориентированных текстов. Такая практика противоречит сложившейся во всем мире концепции обучения, исходящей прежде всего из развития иноязычной монологической и диалогической речи и включающей изучение грамматики только в ретроспективном, панорамном представлении.

Одними из современных и эффективных подходов к полномасштабному овладению иноязычным общением, по опыту Ижевского государственного технического университета, следует признать:

— создание комплексов «школа — вуз» на базе школ с углубленным изучением иностранного языка;

— изучение отдельных дисциплин или циклов дисциплин на иностранном языке;

— разработку «сдвоенных» специализаций с интегрированной подготовкой инженеров-переводчиков, экономистов-переводчиков и т.д. (см.: Михалкин В.С. Преподавание естественно-научных дисциплин на английском языке // Материалы науч.-практ. конф. «Образование в Уральском регионе в XXI веке: научные основы развития». Екатеринбург, 2000).

Интегрированные специальности и специализации, создаваемые как в Рос-

© В.С. Михалкин, 2002

сии, так и за рубежом на основе междисциплинарных программ, признаются во всем мире как одно из магистральных направлений развития инженерного и других видов высшего образования. Они отвечают требованиям времени, характеру интегративной деятельности современного специалиста, его профессиональной мобильности на рынке интеллектуального труда.

Из приведенных выше решений проблемы полномасштабного овладения иноязычным общением в данной работе представлено изучение вузовских курсов физики и математического моделирования физических объектов и систем на английском языке, которое осуществлялось на «сдвоенной» специальности «инженер-переводчик» робототехнического факультета ИжГТУ. Выбор указанных предметов был предопределен базовым образованием автора. Однако нет никаких препятствий для изучения профессионального иностранного языка на других профилирующих дисциплинах специальности. Преимущество названных дисциплин заключается в том, что их аппарат и соответствующие лингвистические стереотипы проникают во многие общеинженерные, специальные и общенаучные дисциплины. Кроме того, терминологическая база, символика, методика преподавания избранных дисциплин во многих случаях интернациональны.

Целью изучения курсов на иностранном языке является освоение как физико-математической, так и языковой программы для использования ее в будущей профессиональной деятельности, включая обучение в вузе. Освоение указанных программ опирается на два простых принципа:

1) на занятиях используется только иностранный язык;

2) основной учебный материал берется из оригинальных иностранных источников.

В первую очередь необходимо было решить техническую задачу обеспечения учебной литературой на языке первоисточника. Из достаточно большого ассортимента учебной литературы выбирались учебники, написанные в стиле панорамности, без излишней конкретики, свойственной отечественным учебникам. Использование иностранных первоисточников особенно эффективно совместно с учебно-методическими разработками тезаурусного типа. В них представлена совокупность учебных дескрипторов (определений, терминов, законов, формул и т.д.) и их взаимосвязей на языке оригинала.

Достижение главной цели иноязычного обучения требует нового подхода к организации учебного процесса, соответствующего изменившимся целям, и к содержанию обучения. При этом иностранный язык как гуманитарная дисциплина изучается параллельно основному учебному процессу, что, несомненно, создает добавочную нагрузку на студента. Она может быть уменьшена только при умелой междисциплинарной интеграции, когда иностранный язык и другие предметы «работают друг для друга». Овладение устной (монологической и диалогической) речью возможно только в среде иноязычного общения, без которой все приобретенные навыки будут быстро утрачены. Поэтому весь учебный процесс, включая лекции, практические и семинарские занятия и даже экзамены, осуществляется на изучаемом языке.

Степень усвоения учебного материала определяется умением его практически использовать. Поэтому наряду с пособиями тезаурусного типа был создан фонд практических заданий по изучаемым предметам. Каждое задание включает описание задачи (problem), краткое описание его решения (solution), контрольный и шуточный вопросы (check up and playful question). Они раздаются студентам заранее для самостоятельной проработки и подготовки сообщения. Элементы юмора (шутки, анекдоты) включены в них для психологической разрядки. Помимо всего прочего, автор убежден, что утрата чувства юмора обедняет развитие личности.

От ведущего занятия на иностранном языке требуется высокий профессионализм как в изучаемом предмете, так и в иностранном языке. В свою очередь, ру-

ководство вуза должно учитывать особенности этого вида обучения и организовать его моральную и финансовую поддержку. В частности, программа подготовки должна предусматривать практику студентов на инофирмах, международных конференциях, выставках. Идеальный случай — стажировки за рубежом, международные лагеря и т.д.

Современные профессиональные знания и терминология так обширны, что «чистым переводчикам» очень трудно работать в любой области растущего международного сотрудничества. Именно поэтому «стоимость» специалиста, владеющего иностранным языком, намного выше «стоимости» специалиста, им не владеющего. Такое соотношение повышает личную мотивацию обучения и внутреннюю потребность в самосовершенствовании.

Автор надеется, что изложенные соображения и опыт иноязычного преподавания естественно-научных дисциплин в рамках вузовской подготовки будут способствовать осуществлению интеграционных и междисциплинарных программ высшей школы. Они создают условия для роста качества высшего профессионального образования и находятся в русле его современной модернизации.

Поступила 11.10.02.

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ И МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В.А. Далингер, *зав. кафедрой теории и методики обучения математике Омского государственного педагогического университета, профессор*

Сегодня становится очевидным, что много десятилетий разрабатываемая проблема межпредметных связей есть лишь полумера в решении накопившихся в образовании проблем. Кардинальное решение возможно лишь за счет интеграции содержания образования классических учебных дисциплин (математика, физика, химия, биология, астрономия и т.д.) В ее основе лежат интересы личности обучающегося, его развитие.

Интеграция предполагает ревизию всего объема образовательной информации, ее переоценку и концентрацию, воссоединение частей и воссоздание целостности и затрагивает не только предметную область (объем знаний), но и личностно-значимую (характер обученности). Интеграция делает мышление ученика «более широким и целостным», направляет его в сторону моделирования, систематизации, структуризации и т.п., являющихся более сложными мыслительными операциями. Интегративное мышление позволяет человеку строить гипотезы, устанавливать причинно-следственные связи; оно определяет стратегию и тактику рассуждений и доказательств.

Направлениями интеграции могут стать:

— расширение и углубление предмета познания;

— ликвидация многопредметности в обучении;

— сокращение времени изучения учебного материала;

— ликвидация дублирования;

— изменение технологии обучения;

— создание условий для развития личности учащегося и т.д.

Интеграционный процесс предполагает наличие совокупности объектов, вступающих между собой во взаимосвязь и образующих новое целостное единство. В нашем случае объектами интеграционного процесса являются понятия, теории, законы, факты, процессы естественно-научных и математических дисциплин. Интеграционный процесс реали-

© В.А. Далингер, 2002

зуется через объективно существующие или преднамеренно создаваемые соединения объектов интеграции.

В педагогической литературе (И.Я. Лернер) предложена четырехкомпонентная структура содержания образования, включающая в себя:

— систему знаний, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся верной научной картины мира, вооружает их правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности;

— систему общих интеллектуальных и практических умений и навыков, лежащих в основе множества конкретных видов деятельности;

— основные черты творческой деятельности, обеспечивающие готовность к поиску решений новых проблем;

— систему норм и отношений людей друг к другу, т.е. систему мировоззренческих и поведенческих качеств личности.

Как показывает анализ, ведущая роль в формировании указанных предметных и личностно-значимых качеств принадлежит интегративным процессам. Интеграция компонентов образования выступает как отражение единства содержательной и процессуальной сторон обучения на всех уровнях формирования системы содержания образования (уровне общего теоретического представления, учебного предмета, учебного материала, уровне педагогической действительности и уровне структуры личности).

Следует заметить, что само понятие «интеграция» в педагогической литературе трактуется по-разному. В.С. Безрукова рассматривает интеграцию как высшую форму выражения единства целей, принципов, содержания, форм организации процесса обучения и воспитания. Некоторые ученые склонны видеть в ней одну из сторон учебного процесса, связанную с объединением учебных дисциплин в комплексы или системы, результатом функционирования которых является формирование у обучаемых качественно новой целостной интегрированной системы знаний и умений.

В.В. Кондратьев предложил следующую классификацию существующих подходов к определению интеграционных процессов:

— механический, предполагающий механическое сведение элементов интеграции к единому интегрирующему центру;

— диалектический, предполагающий поиск общих закономерностей, сопровождающийся признанием качественных различий между интеграционными составляющими;

— дополнительностный, при котором единство подразумевается как необходимое условие воспроизведения целостности посредством использования взаимоисключающих данных.

М.Н. Берулава предлагает проводить интеграцию на трех уровнях: межпредметных связей, дидактического синтеза, целостности.

Самым низким уровнем интеграции является уровень межпредметных связей. Он характеризуется ассимиляцией инструментария (технического и теоретического), соучаствующего в интеграции учебного предмета с базовым предметом, каждый из которых сохраняет свой суверенитет в учебном процессе. При этом решаются такие дидактические задачи, как актуализация знаний учащихся, их обобщение и систематизация. Ведущим интегрирующим фактором выступают общие структурные элементы содержания.

Интеграция учебных дисциплин на уровне дидактического синтеза осуществляется на базе одного из учебных предметов. Доминирующей дидактической задачей на этом уровне рассматривается изучение на интегративной основе нового учебного материала, а интегрирующим фактором — общие объекты исследования, т.е. объекты техники и технологии, комплексные проблемы. На данном уровне создается возможность одновременного изучения такого объекта с позиции различных научных областей.

Уровень целостности автор определяет как высшую степень предметной интеграции, предполагающую формирование новой интегративной дисциплины. В качестве основного интегрирующего фактора выступают переходные науки. На этом уровне достигаются полная со-

держательная и процессуальная интеграция в рамках образования нового целого предмета и решение всех дидактических задач.

В числе важнейших задач — определение системообразующего фактора интеграции. В.С. Безрукова предлагает в качестве системообразующих факторов идеи, явления, понятия, предмет, способные:

— объединить в целостное единство компоненты системы;

— целенаправить их;

— стимулировать целостное деятельностное проявление;

— сохранить при этом определенную и необходимую степень свободы компонентов;

— обеспечить саморегуляцию новой системы, ее саморазвитие.

Анализ показывает, что основанием интеграции может выступать лишь то, что способствует:

— формированию научного мировоззрения;

— использованию этого основания для изучения различных вопросов учебного курса на протяжении длительного промежутка времени;

— более полной реализации внутрипредметных и межпредметных связей;

— обеспечению прикладной и практической направленности в обучении.

Системообразующим фактором интеграции может выступать математическое моделирование, ибо оно позволяет:

— интегрировать математические и естественно-научные знания в процессе построения и исследования математических моделей реальных процессов и явлений;

— использовать интегративные формы и методы обучения;

— обеспечить тесную связь науки и образования;

— объединить компоненты образовательного процесса (личностный, процессуальный и содержательный) в систему;

— формировать компоненты творческого мышления;

— обеспечить целостность, структурность, иерархичность и динамичность знаний;

— обучать приемам мышления (анализ, синтез, индукция, дедукция, аналогия, абстрагирование и др.);

— связывать исследование объектов с аналогами в других областях, более удобных для наблюдения.

Моделирование способствует приведению частных знаний в систему и выполняет следующие функции: замещает объект изучения моделью; связывает аппарат выражения модели и решение поставленной задачи; позволяет получать сведения об изучаемом объекте; предоставляет возможность создавать обобщенную модель объекта по результатам изучения отдельных сторон оригинала; позволяет судить о реальных объектах на основании анализа, проводимого на моделях.

Моделирование является одним из наиболее прогрессивных и развивающихся методов обучения, которому органически присущи признаки процесса творчества, исследовательской деятельности и открытия обучающимися субъективно новых знаний.

Математическое моделирование можно определить как деятельность по созданию и исследованию математическими средствами моделей, выражающих существенные черты объекта, явления, процесса. Модель — это такой материальный или мысленно представляемый объект, который в процессе познания (изучения) замещает объект-оригинал, сохраняя некоторые важные для данного исследования типичные его черты (А.Б. Горстко).

К классификации математических моделей специалисты подходят по-разному. В зависимости от положенного в их основу признака предлагаются классификации:

— по отраслям наук (математические модели в физике, биологии, социологии, экономике и т.д.);

— по применяемому математическому аппарату (модели, основанные на применении дифференциальных уравнений, стохастических методов, дискретных алгебраических преобразований и т.д.);

— по целям моделирования (дискриптивные, оптимизационные, мно-

гокритериальные, игровые, имитационные и т.д.).

Обратимся к анализу интеграционных процессов курса математики с курсами естественно-научных дисциплин.

1) *Математика — физика*.

Между математикой и физикой существует три рода связей:

а) физика ставит задачи, решение которых приводит к появлению в математике новых идей и методов, а они, в свою очередь, становятся базой для развития математической теории;

б) применение математической теории с ее идеями и аппаратом для изучения и анализа физических явлений приводит к созданию новой физической теории;

в) физическая теория опирается на имеющийся математический аппарат, но последний развивается по мере его использования в физике; происходит параллельное развитие физики и математики.

Математический аппарат необходим физике прежде всего как язык для описания физических явлений, как один из методов физического исследования.

Математическое моделирование — незаменимое средство в изучении таких физических процессов, как:

— движение тела с учетом сопротивления среды (падение тела с учетом сопротивления среды; движение тела, брошенного под углом к горизонту);

— движение тел с переменной массой (полет ракеты; движение небесных тел);

— колебания математического маятника (колебания маятника при наличии трения; вынужденные колебания; параметрические колебания; многогранность задачи об одномерных колебаниях);

— движение заряженных частиц;

— моделирование явлений и процессов в приближении сплошной среды;

— моделирование процесса теплопроводности (уравнение теплопроводности; уравнение теплопроводности в трехмерном пространстве; начальные и краевые условия; методы конечных разностей в моделировании свойств сплошных сред) и т.д.

2) *Математика — химия*.

В отличие от физики химия не способствовала развитию новых областей математики, а односторонне заимствовала уже готовые, ранее разработанные разделы математической науки. Следовательно, можно утверждать, что математика «действует» на химию и это есть математизация химической науки.

Исследования показывают, что чисто дедуктивным математическим путем невозможно решить все задачи химии, в то время как некоторые разделы физики поддаются дедуктивной организации.

Покажем на примерах интегративные процессы математики и химии.

К исследованию аппарата арифметики и алгебры в химии привели исследования весовых и объемных характеристик химических явлений. Так как химические процессы протекают во времени, для их математического описания можно ввести независимую переменную — время и тем самым получить возможность описывать химические явления в виде дифференциальных уравнений. Такие разделы математики, как методы линейной алгебры, теории дифференциальных уравнений, вариационного исчисления и т.д., используются для решения задач термодинамики неравновесных процессов. Теория конечных множеств, теория графов вошли в основу методов расчетов термодинамических параметров органических реакций.

Анализ и расчет равновесий в сложных многокомпонентных системах были ранее недоступны в силу больших вычислительных трудностей, эта проблема в настоящее время стала разрешимой благодаря быстродействующим компьютерам. Аналоговые и цифровые вычислительные машины широко используются для моделирования кинетики химических процессов. Компьютеры стали интенсивно применяться для поиска оптимального пути получения (синтеза) заданного соединения по указанным характеристикам, а также для предсказания свойств химических соединений на основе знания их состава и структуры.

Геометрические образы вошли в химию с момента создания физико-химического анализа, который стал ведущим междисциплинарным методом экспери-

ментального исследования по диаграммам «состав — свойство».

Теория групп стала инструментом для осуществления попытки дать интерпретацию периодической таблицы элементов с точки зрения симметрии в ней химических элементов. Теория позволяет решить и такую задачу химии, как установление правил отбора, которые определяют, будет ли данный переход между двумя состояниями разрешен или запрещен.

Развитие квантовой химии привнесло в химию некоторые математические теории: дифференциальных уравнений, матриц и определителей, операндов. Основой квантовой химии являются две составляющие: физический квантомеханический подход и классические представления химии о строении химических соединений. Первая составляющая предоставила квантовой химии весь математический аппарат квантовой механики. Волновым свойствам электрона была придана строгая математическая форма — волновые дифференциальные уравнения, а явлениям квантовой химии — матричная форма. Впоследствии была доказана эквивалентность этих двух форм.

Сейчас, пожалуй, нет области знаний, в которой не использовались бы методы теории вероятностей. Применение вероятностно-статистических методов стало традиционным во многих науках, в том числе и в химии. Теория вероятностей применяется, например, для количественного подсчета вероятности спонтанного образования белковой молекулы или молекулы нуклеиновой кислоты в соответствующий период геологического развития. Вероятностно-статистические методы легли в основу создания теории планирования эксперимента. Когда в расчетах констант равновесия появилось понятие энтропии, химики начали использовать вероятностно-статистические методы и обнаружили связь между вероятностью состояния атома, волновой функцией и энергией. С этого момента вероятность стала таким же важным понятием, как и координата электрона. Вероятностные методы позволили рассчитать число молекул, имеющих скорости в заданных пределах.

Столь важное математическое понятие, как декартова система координат, стало инструментом в руках химиков. В большинстве случаев молекулу располагают так, чтобы ее центр тяжести совпадал с началом системы координат, это дает возможность лучше всего характеризовать свойства симметрии молекулы через описание пяти основных типов операций симметрии, которые оставляют неизменным центр тяжести молекулы. Подобных примеров использования математических методов в химии множество.

3) *Математика — экология*.

Математические модели в экологии используются практически с момента появления этой науки. И хотя поведение организмов в живой природе трудно описать средствами математики, так как каждый из таких организмов является уникальным, модели помогают установить некоторые закономерности и общие тенденции развития отдельных популяций, а также сообществ. Кажется удивительным, что люди, занимающиеся живой природой, воссоздают ее в искусственной математической форме, но это нормально, так как лучше «экспериментировать» на математических моделях.

Математические модели в экологии:

— помогают выделить суть или объединить и выразить с помощью нескольких параметров важные разрозненные свойства большого числа уникальных наблюдений, что обеспечивает экологу анализ рассматриваемого процесса или явления;

— выступают в качестве уникального языка, с помощью которого может быть описано каждое уникальное явление, и относительные свойства таких явлений становятся более понятными;

— могут служить образцами «идеальных объектов» или идеализированного поведения, при сравнении с которыми можно оценивать и измерять реальные объекты и процессы;

— действительно могут пролить свет на реальный мир, несовершенными имитациями которого они являются.

Математические модели можно использовать для изучения таких экологических вопросов, как внутривидовая конкуренция, следствия интенсивной конкуренции, межвидовая конкуренция, динамика численности популяций хищника и жертвы, последствия ядерной войны и т.п.

4) *Математика — география — астрономия*.

Остановимся на интегрирующей роли сферической геометрии, одного из разделов геометрии, в реализации межпредметных связей с физической географией и астрономией.

Особая роль при организации такого вида работы отводится задачам межпредметного характера. Новизна подхода к их решению состоит в том, что содержание этих задач рассматривается «под геометрическим углом зрения»; учащиеся соотносят пространственные образы, сформированные у них на уроках геометрии, с физическими, астрономическими, географическими понятиями. Часто такая работа приводит к удивительному для учащихся результату: выясняется, например, что с геометрической точки зрения поверхность мыльного пузыря и эквипотенциальная поверхность электростатического поля точечного заряда соответствуют одному и тому же понятию — понятию сферы, хотя первую можно даже рассматривать, а вторую нельзя обнаружить ни зрительно, ни на ощупь.

Приведем фрагмент интегрированного урока, целью которого является реализация межпредметных связей курсов сферической геометрии, астрономии и физической географии. Очень полезно предложить учащимся заполнить такую таблицу.

№ п/п	Физическая география	Астрономия	Сферическая геометрия
	I	II	III
1	Полная поверхность Земли	Небесная сфера	Сфера
2	Ось Земли	Ось мира	Прямая, проходящая через центр сферы
3	Плоскость сечения	Плоскость небесного экватора	Плоскость, содержащая центр сферы и перпендикулярная прямой, соединяющей полюса сферы
4	Расстояние между двумя точками земной поверхности	Расстояние между двумя точками небесной сферы	Сферическое расстояние
5	Широта	Склонение	Угол между прямой и плоскостью
6	Долгота	Прямое восхождение	Угол между двумя плоскостями
7	Азимут	Астрономический азимут	Двугранный угол между двумя плоскостями
	...	...	...

Начать работу следует под руководством учителя, но основную ее часть школьники должны выполнить самостоятельно, пользуясь учебниками и справочной литературой.

Столбцы I и II таблицы даются учащимся уже заполненными,оформление же столбца III сначала осуществляется всем классом, с обоснованием выбора геометрического образа, соответствующего понятиям физической географии и астрономии. После коллективного заполнения трех-четырех строк таблицы каждый ученик продолжает работу индивидуально, затем проводится проверка, обсуждаются ошибки, учитель уточняет формулировки понятий, приводимых учащимися.

Работу можно организовать и несколько иначе, предложив учащимся са-

мостоятельно подобрать понятия из курсов географии и астрономии в столбцы I и II, которым соответствовал бы один и тот же, уже данный в столбце III, геометрический образ.

В литературе (А. Поликарпов) выделяются различные виды интеграции: горизонтальная и вертикальная; внешняя и внутренняя; онтологическая, гносеологическая и практическая; информационно-генеративная; функциональная и организационная. Формами интеграции выступают интегративные задания, интегративные уроки, экскурсии, специализированные курсы, факультативы и т.д.

В заключение еще раз подчеркнем положение о том, что математическое моделирование является системообразующим фактором интеграции естественно-научных дисциплин. И хотя мы уже приводили аргументы в пользу этого положения, перечислим еще несколько качеств математического моделирования, которые доказывают его системообразующее назначение:

— приближенность к реальной жизни;

— общность для всех объединяемых объектов и компонентов;

— способность повлиять на развитие мышления, деятельности или личности в целом;

— способность обеспечить индивидуальное развитие обучающихся.

Поступила 27.09.02.

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В.В. Левченко, *ст. преподаватель кафедры иностранных языков и методики их преподавания Самарского государственного педагогического университета*

Проблема использования интеграции в учебном процессе начальной школы важна и современна как для теории, так и для практики педагогической науки. Ее актуальность продиктована новыми социальными запросами, предъявляемыми к личности младшего школьника.

Отдельные аспекты совершенствования учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе с позиции интеграции рассматривались в трудах известных педагогов-классиков (Я.А. Коменского, Дж. Локка, И. Гербарта, К. Ушинского); современных дидактов (И.Д. Зверева, В.Н. Данилова, Н.М. Скаткина и др.); ученых-психологов (Н.Ф. Талызиной, Г.И. Верглеса и др.).

Межпредметная интеграция в начальной школе мало разработана, изложена противоречиво; много разногласий среди ученых в понимании сущности этого явления.

Изучение опыта интегративных процессов в педагогической практике показало, что традиционно интеграция рассматривается как слияние содержания, методов и форм учебной деятельности в целях ее эффективности. Если межпредметная связь базируется на функционально-целевом сходстве содержания разных учебных предметов, то интеграция выражает тенденцию к объединению элементов в целое за счет взаимодополнения, уплотнения, унификации. В данном случае интеграция и синтез могут приниматься за синонимы. С точки зрения дидактики это кратчайший путь обучения, что важно в настоящее время, когда школьное образование определяется двенадцатью годами. Интегрированное обучение, выражающееся в виде интегрированных предметов и программ, понимается нами как специально организованный процесс становления целостной картины мира ученика за счет упорядочения, согласования, взаимодополнения содержания обучения научными знаниями различных учебных предметов на основе межпредметной интеграции. Узкопредметное обучение в начальной

© В.В. Левченко, 2002

школе препятствует осознанию целостности окружающего мира в силу ограниченности эмпирического опыта взаимодействия младшего школьника с природой и обществом. Принимая во внимание закон методического репродуцирования, можно утверждать, что интегративный способ мышления учителя должен направляться на организацию процесса усвоения знаний младшими школьниками, «приводящего все мысли в головах учеников в одно гармоничное целое, соответствующее действительности» (В.П. Вахтеров).

Раннее обучение иностранным языкам является актуальной и недостаточно разрешенной проблемой в системе непрерывного образования, хотя к ней обращались многие ученые: М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, Е.А. Глухарева, Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович. Вопрос о том, нужно и можно ли обучать детей младшего школьного возраста иностранным языкам, продиктован социальным заказом и предполагает создание условий для становления всесторонне развитого человека мира. На наш взгляд, одним из таких условий может быть организация учебного процесса в начальной школе на основе межпредметной интеграции, так как она наиболее адекватна потребностям и возрастным особенностям младших школьников.

Возраст начинающих изучение иностранных языков постоянно снижается, и сегодня считается нормальным показатель 6—7 лет. Владея иностранным языком и специализированной способностью к овладению им, практически все дети получают основу для дальнейшего изучения языка при условии правильно организованного учебного процесса.

Перечень преимуществ раннего обучения иностранному языку может быть дополнен, если рассматривать данный предмет не только как самостоятельную учебную дисциплину, но и в тесной взаимосвязи с другими учебными курсами начальной школы. Строить процесс обучения иностранному языку в начальной школе на основе межпредметных связей можно опираясь на то, что иностранный язык, как и родной, выполняет две важные функции: общения и познания. Различие же между ними состоит в том, что иностранный язык служит средством не только межличностного, но и межнационального, межгосударственного, международного общения.

Принимая во внимание высказывание Е.И. Пассова о том, что «если строить процесс обучения, беря за ключевое положение о языке как средстве развития человека, то обучение языку можно начинать хоть с колыбели», позволим себе утверждать, что в младшем школьном возрасте обучение иностранному языку будет иметь цель научить языку как элементу культуры. Использование иностранного языка как способ приобщения к другой национальной культуре будет выступать действенным средством образования, воспитания и разностороннего развития личности младшего школьника. Деятельностный характер этого учебного предмета, его многофункциональность позволяют выстраивать изучение иностранного языка в самых разных содержательных и организационных формах, а также как средство хранения и передачи различных предметных знаний, и не только лингвистических. В связи с положительной оценкой использования межпредметных связей в начальной школе и несомненной пользой иностранного языка для младших школьников, а также его возможностью интегрироваться с другими предметами создается предпосылка построения учебного курса иностранного языка в начальной школе на интегрированной основе.

В практике зарубежной школы есть комбинированные курсы. В них иностранный язык, с одной стороны, выступает как относительно самостоятельный предмет. С другой стороны, ему находится место на уроках рисования, пения, труда. Содержание обучения должно отвечать таким требованиям, как коммуникативно-побудительная направленность, информативность, высокая образовательная ценность, аутентичность и доступность. Важно, чтобы отобранный материал на каждом этапе обучения пробуждал у младших школьников познавательную активность, стимулировал их обще-

ние на изучаемом языке. Такое построение содержания создает оптимальные условия для воспитания личности ребенка и его социализации, а также для осуществления плавного перехода от полной интеграции в ознакомлении с окружающим миром, свойственной дошкольному детству. Интеграция позволяет ограничить вторжение в содержание образования знаний, не актуальных для ребенка данного возраста, и тем самым преодолеть существенный недостаток современной начальной школы — перегрузку учащихся.

Эксперимент проводился на базе школы № 58 г. Самары. В течение года в экспериментальных 2-м и 3-м классах шли интегрированные с другими учебными предметами уроки английского языка страноведческой направленности. Исследование показало, что обучение младших школьников иностранному языку на основе межпредметной интеграции более эффективно по сравнению с традиционной формой. Однофакторный дисперсионный анализ по методу Фишера выявил достоверные различия показателей знаний по страноведению учащихся экспериментальной и контрольной групп: F наблюдаемый (22,0) превышает F критический по Стьюденту (3,6) в 6 раз.

Достоверно возрос и уровень знаний учащихся экспериментальной группы к концу формирующего эксперимента по сравнению с соответствующим показателем констатирующего эксперимента. Установлено, что внедрение в учебный процесс системы упражнений с элементами межпредметной интеграции на начальном этапе обучения младших школьников английскому языку способствует развитию общеязыковых, интеллектуальных и познавательных способностей, формированию широкой целостной картины мира и адаптации учащихся к процессу изучения иностранного языка. По итогам контрольного эксперимента отмечалась положительная динамика по всем показателям.

Итак, опираясь на сказанное, можно предположить, что при интегрировании иностранного языка с другими предметами начальной школы создаются предпосылки для решения целого ряда задач.

1. Обучение иностранному языку в составе интегрированного курса помогает формировать у учащихся целостную картину мира, в котором сам иностранный язык выполняет специфическую функцию: служит средством познания и общения.

2. Такое обучение в большей мере ориентировано на разностороннее развитие детей, их общее образование и воспитание, что достигается за счет объединения воспитательных, образовательных и развивающих возможностей разных учебных предметов.

3. Содержательный план обучения иностранному языку обогащается за счет расширения круга предметных знаний, используемых в интегрированных курсах, а также за счет развития чувств и эмоций. В результате создается возможность для формирования и развития более широких и разнообразных интересов детей, их склонностей и способностей.

4. Благодаря иностранному языку, в свою очередь, обогащается деятельность детей в русле другого учебного предмета, с которым иностранный язык интегрируется. Например, при обучении рисованию, музыке, труду дети получают дополнительную возможность повторять называемые ими на иностранном языке конкретные предметные действия или осуществлять эти действия с использованием иностранного языка.

Поступила 29.11.02.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ МАЛОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Ю.Р. Биктяков, *доцент кафедры менеджмента МГУ им. Н.П. Огарева*

Россия уже более десяти лет переживает затянувшийся переход к рынку, что сопровождается глубоким кризисом, охватившим всю экономическую жизнь. Столь долгий переход обусловлен главным образом отсутствием должного экономического мышления у большей части населения нашей страны. Объективные условия предшествующего советского периода с отсутствием рыночных отношений сыграли в этом немалую роль. Выходом из создавшейся ситуации может рассматриваться повсеместное внедрение системы бизнес-образования (БО). Оно выступает приоритетным как для рядовых граждан, так и для сферы предпринимательства на всех уровнях — федеральном и региональном. Оно также входит как составная часть в инфраструктуру поддержки предпринимательства. Работа последней направлена на создание наиболее благоприятных условий развития и функционирования субъектов предпринимательства, и особенно малого, которое является основой формирующейся рыночной экономики.

Актуальность БО очевидна и продиктована требованиями времени и практики. За рубежом за малым и средним предпринимательством давно закрепилась роль гаранта экономического и социального благополучия. В США таких предприятий более 18 млн, в Японии — более 9, в Германии — 3,3 млн, что составляет в среднем 80 % от общего числа предприятий (см.: Оганесян О. О государственной поддержке малого бизнеса в России // Экономист. 2002. № 8. С. 45). Вклад только малого бизнеса в производство ВВП в США составляет 70 %, в Японии — 78, в Италии — 73, а в Германии — более 90 % (см.: Чернова И. Все мы в чем-то начинающие и всем нам надо чему-то учиться // Бизнес-инкубаторы в системе поддержки малого бизнеса: российский и международный опыт. М., 2001. С. 81).

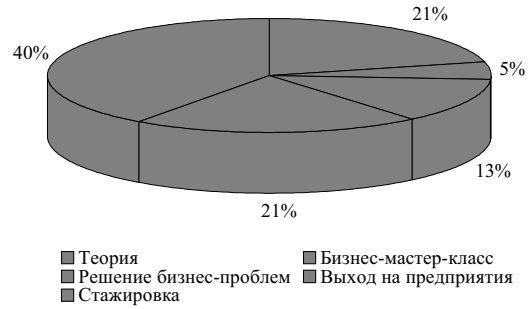
В нашей стране наблюдается пусть небольшая, но положительная тенденция роста числа малых предприятий: 875,1 тыс. на 01.04.02 по сравнению с 843,0 тыс. на 01.01.01 (по данным Госкомитета РМ по поддержке предпринимательства). На уровне Республики Мордовия, по данным Госкомстата и Министерства труда и занятости населения РМ, только за 9 месяцев 2002 г. количество малых предприятий выросло с 2 500 до 2 800, а процент занятых в них людей — с 11 до 18. Это показательный процесс, так как по количеству действующих в регионе малых предприятий можно судить о качестве региональных органов власти и их усилиях, направленных на развитие рынка и создание благоприятного предпринимательского климата.

Допустимо предположить, что большая часть предпринимателей не обладает особым экономическим мышлением. Главная причина этого — отсутствие должного образования, отвечающего современным *специфическим* требованиям. В понимании обывателя, чтобы добиться предпринимательского успеха, вполне достаточно иметь стандартное вузовское образование. Но реальность часто доказывает иное. Несомненно, вузы, обладая огромным научно-педагогическим потенциалом, дают качественное академическое образование, и их роль в этом процессе трудно переоценить. Но, к сожалению, многие черты специфики бизнеса пока не в силах отразить ни одна из традиционных учебных программ. Как правило, их отличают значительный теоретический перевес и небольшая практическая направленность, в то время как роль *практического* аспек-

© Ю.Р. Биктяков, 2002

та в настоящее время чрезвычайно возросла.

Теоретические знания необходимы, они составляют тот фундамент, на котором строится дальнейшая практическая деятельность. Нам представляется, что в новой системе подготовки теоретический аспект образования должен относиться к практическому как 1 : 4 или даже 1 : 5 (рис. 1). Одна неделя теории должна плавно переходить в практические формы: например, беседы преуспевающих предпринимателей на темы по программе, посещение субъектов малого предпринимательства, организация стажировок на предприятиях, открытые уроки на предприятиях и т.д.



Р и с. 1. Распределение теоретических и практических занятий в модели БО

Ситуация с БО осложняется к тому же тем, что формы обучения бизнесменов, которые имеются сегодня, разрозненны, осуществляются по разным программам, не подразумевают преемственность и непрерывность, что говорит об отсутствии на республиканском рынке образовательных услуг целостной системы подготовки.

Перечисленное указывает на необходимость реформирования данной сферы. Этот процесс следует проводить, последовательно реализуя следующие шаги:

1) сформулировать основную идею БО на региональном уровне;

2) разработать единый региональный образовательный стандарт, учитывающий местные особенности. В нем должны быть отражены цели, задачи, методы, направления, требования и БО. Кроме того, данный стандарт должен получить официальный статус;

3) реализовать на практике принцип непрерывности в БО по модели школа — техникум (колледж, лицей) — вуз — постдипломное образование и повышение квалификации;

4) создать единый образовательный центр, в рамках которого осуществлялся бы образовательный процесс; обеспечить данную структуру штатом высококвалифицированных сотрудников, учебной и научно-методической литературой, необходимой техникой, использовать в процессе обучения современные методики ведущих вузов, входящих в систему Морозовского проекта, и т.д.

При этом нужно опираться на передовой зарубежный и отечественный опыт, который пока не получил широкого применения в Мордовии. Для ознакомления с ним возможно проводить встречи, конкурсы, семинары, конференции, круглые столы и т.д. Это положительный, необходимый нам опыт. Его использование может смягчить не только экономические, но и целый ряд острых социальных проблем.

Процесс внедрения БО в Мордовии нам представляется в следующем виде.

1. Главная идея регионального БО состоит в совместной реализации нескольких *направлений:* собственно обучения, переобучения и консультирования по проблемам бизнеса в рамках системы негосударственного дополнительного образования.

2. *Обучение* и *переобучение* должны осуществляться согласно региональной образовательной *программе* дополнительного образования и примерному *учебному плану* подготовки выпускников. Определенные наработки в данной области у нас уже имеются.

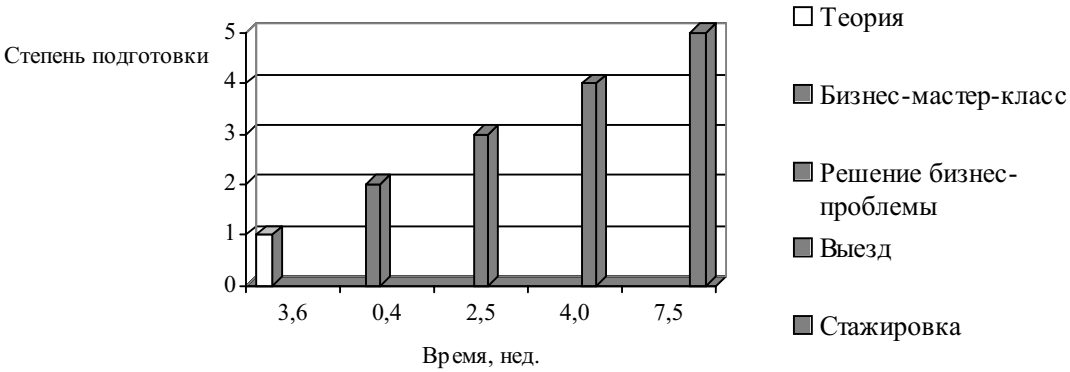
Консультирование возможно проводить в виде разовых обучающих мероприятий в удобное для слушателей время.

3. Заметно повышение роли *практического аспекта* в образовании, так как ежедневная практическая деятельность требует соответствующего уровня практической подготовки. Именно она помогает не только закрепить и расширить багаж полученных теоретических знаний, но и накопить богатый

опыт по созданию и ведению самостоятельного дела.

4. Отслеживание будущего и карьеры своих выпускников — непременный аспект БО. Его продолжением может выступать помощь в их *трудоустройстве*.

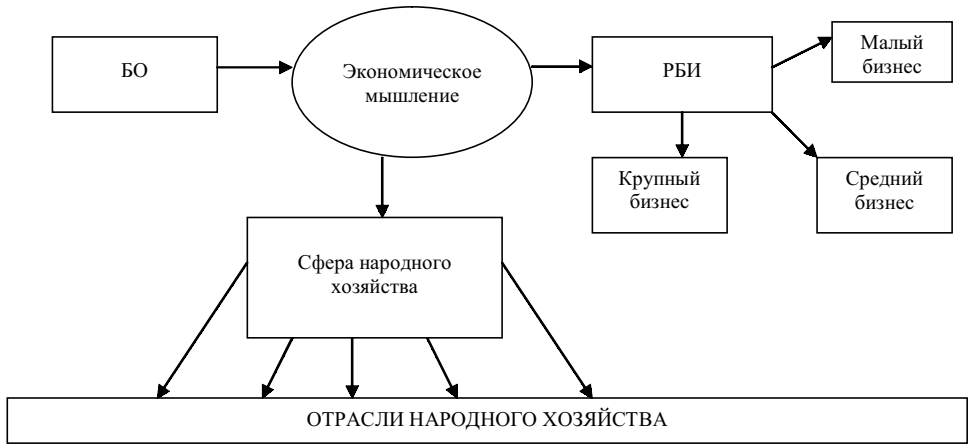
Подытоживая сказанное, воспользуемся приведенным выше рис. 1. Его можно представить в виде диаграммы, изображающей рост степени общей подготовки обучающихся (рис. 2). При этом необходимо учитывать, что данные схемы определяют скорее суть процессов, не до конца отражая их особенности. Например, часы, отводимые на теорию и практику, в реальном процессе обучения распределяются не последовательно, а параллельно и взаимосвязаны между собой.



Р и с. 2. Рост степени общей подготовки учащихся

Крайней точкой графика, соответствующей последнему, пятому, уровню, выступает результат работы всей системы БО — личность, обладающая *экономическим мышлением*. Ее дальнейшее развитие может пойти по различным путям. Так, самый распространенный представляет собой более продуктивную работу в различных отраслях народного хозяйства. Другой путь — продолжение карьеры в малом бизнесе при помощи специальной структуры — республиканского бизнес-инкубатора (РБИ). Это новая структура на региональном рынке. Ее предназначение заключается в поддержке приоритетных направлений в малом бизнесе — производства, сельского хозяйства, строительства. Для желающих попробовать свои силы в малом предпринимательстве РБИ должен стать своеобразным трамплином, а для опытных предпринимателей он может выступать надежной опорой в бизнесе. Важно учитывать также определенную связь и преемственность между БО и работой РБИ. Ее можно представить в виде рис. 3.

Бизнес-инкубаторы можно создавать при различных учебных заведениях —



Р и с. 3. Связь системы БО и деятельности РБИ

вузах, училищах, школах. Зарубежный опыт давно предполагает такую интеграцию. Она позволяет начинать подготовку кадров для малого бизнеса уже «со школьной скамьи», заранее решая вопросы профориентации и занятости. Это способствует пополнению и расширенному воспроизводству всей сферы малого бизнеса. В развитых странах численность малых предприятий составляет 50—60 на 1 000 жителей, тогда как в России — всего 10—12. Очевидно, что для нашей страны этого крайне недостаточно, а имеющийся кадровый потенциал для развития бизнеса используется неэффективно. И это еще раз указывает на необходимость БО.

Результатами функционирования системы БО выступают:

1) формирование современного экономического мышления у широких слоев населения — первостепенный аспект;

2) удовлетворение потребности предпринимательства в квалифицированных кадрах;

3) расширение сферы предпринимательства за счет активного притока молодежи, свежих сил и новых идей (выращивание предпринимателей со школьной скамьи);

4) увеличение кадрового потенциала для сферы малого бизнеса;

5) решение проблемы занятости и, как следствие, снижение социальной напряженности, в первую очередь создание рабочих мест для наименее защищенных слоев населения — безработных, молодежи, женщин, военнослужащих, уволенных в запас, лиц, высвобожденных из крупных и средних предприятий в результате их реструктуризации, и т.д.;

6) повышение уровня жизни в регионе;

7) увеличение налоговых поступлений в бюджет и т.д.

Для скорейшего осуществления модели БО, предложенной нами, необходимо всестороннее сотрудничество как с самими заинтересованными в БО лицами, так и с рядом министерств, ведомств, организаций и комитетов. Это взаимодействие довольно успешно осуществляется уже сейчас. Планируется также привлекать к дальнейшей совместной работе ведущих отечественных и зарубежных специалистов.

Нам представляется, что идея БО актуальна сегодня, как никогда, и заслуживает внедрения в практику.

Поступила 07.10.02.

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ

Э.П. Печерская, *декан факультета систем управления Самарской государственной экономической академии, профессор,*

А.С. Егоров, *аспирант Самарской государственной экономической академии*

Рубеж столетий, символизирующий переходный характер нынешней эпохи, связан со сменой индустриального общества информационным, в котором процессы создания и распространения знаний становятся ключевыми. Развитие новой экономики, в которой основным ресурсом является мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, требует достижения нового качества профессионального образования, соответствующего новой системе общественных отношений и ценностей.

Переход от кризиса к подъему российской экономики коренным образом меняет условия хозяйствования наших предприятий и вызывает необходимость определенной смены приоритетов. Это в первую очередь касается вопросов стратегического и информационного менед-

© Э.П. Печерская, А.С. Егоров, 2002

жмента, реструктуризации капитала, введения мировых стандартов качества, использования современных методов продаж, формирования ясной картины будущего внутри компании, управления человеческими ресурсами, подбора профессиональной команды, способной решать новые задачи. Анализируя происходящие трансформации в реальном бизнесе, можно констатировать их влияние на восприятие образовательных учреждений обществом и на глубокие изменения в деятельности самих этих учреждений. Можно также отметить востребованность в России системы бизнес-образования как деятельности, направленной на подготовку высококвалифицированных специалистов и руководителей для рыночной экономики на платной основе. Особенности бизнес-образования состоят в том, что оно имеет серьезные отличия от других направлений высшего и дополнительного профессионального образования и в то же время отработанные и зарекомендовавшие себя в мире зарубежные аналоги.

Российская специфика в области бизнес-образования проявляется в двух аспектах.

Во-первых, произошел скачок от достаточно развитой системы экономического и управленческого образования, адекватной условиям советского периода, к новому виду образования для капиталистической экономики. Изменения были коренными, коснулись структуры образования, его целевой группы и организационно-финансовых форм осуществления. При серьезном потенциале экономического образования в прошлом страна столкнулась с необходимостью радикальной перестройки, развития и получения эффекта от использования этого потенциала.

Во-вторых, в российской практике сложились определенные стереотипы среди потребителей образования. Существует, в частности, глубокая уверенность в фундаментальности высшего профессионального образования (отсюда некоторое недоверие и настороженность в отношении к программам MBA), а в высшем образовании — признание доминирующей ценности квалификации (в виде одного или нескольких высших образований у специалиста).

В-третьих, новые информационные технологии в образовании решительно меняют способы освоения знаний и приобретения опыта, создают новые возможности для их освоения.

Структура, управление и технология в сфере бизнес-образования неразрывно связаны между собой, и на сегодня это сфера, где вполне возможны смелый поиск и творческие организационно-методические решения.

Термин «глобализация» встречается сейчас практически во всех исследовательских работах, посвященных современным проблемам бизнес-образования. Во всех странах отношение к глобализации в силу исторических, политических, культурных и экономических особенностей существенно отличается, однако все соглашаются с тем, что влияние рынка усиливается и роль государственного сектора уменьшается. Значительно сократилась по отношению с 90-ми гг. доля госрасходов на нужды образования в США, ФРГ, Австрии, Италии, Дании, а в Великобритании эти цифры достигли 40 %. У образовательных структур нет альтернативы активизации своей деятельности в сфере дополнительного образования и в области организации дистанционного обучения на базе Интернета, кроме как стать бизнес-структурами, ориентированными на потребителя. По мнению ряда экспертов, такие тенденции разрушают традиционные организационные структуры и функции высшего образования, вступают в противоречие с основополагающими целями высшей школы. По словам Ж. Бэнде, директора Управления анализа и прогнозирования ЮНЕСКО, в условиях третьей промышленной революции, которую переживает современный мир, общество нуждается в выработке нового социального контракта, отвечающего императивам XXI в. Социальный контракт эпохи второй промышленной революции основывался на принципах фордизма в экономической сфере и на концепции государства — в социальной. Он быстро утрачивает свою

силу под давлением глобализации экономики, которая ведет к формированию сетевой структуры хозяйственных связей, к радикальным технологическим сдвигам. Ядром нового социального контракта должно стать получение образования на протяжении всей жизни человека. Такое образование будет способствовать гуманизации процесса, глобализации и демократическому развитию общества.

Определяющим направлением трансформации российского делового образования является более широкое использование компетентностного подхода, что связано с расширением образовательного пространства в рамках реализации Болонских соглашений и необходимостью подготовки специалистов для деятельности в проблемных ситуациях.

Компетентностный подход широко распространен в странах Западной Европы, о чем свидетельствуют требования построения учебных планов и программ общего образования на основе «ключевых компетенций» — познавательных, деловых, информационных и социальных. Департамент образования, культуры и спорта Совета Европы в связи с формированием Европейской зоны знаний рекомендует всем структурам высшего и бизнес-образования ориентироваться на следующие пять основополагающих компетенций:

1) политические и социальные компетенции — способность брать на себя ответственность и участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты и участвовать в функционировании и улучшении демократических институтов;

2) компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе, — нераспространение климата нетерпимости, способность жить с людьми других культур, языков и различий;

3) компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением;

4) компетенции, связанные с возникновением общества информации, — владение новыми информационными технологиями, понимание их силы и слабости, способность критически относиться к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе;

5) способность учиться всю жизнь как основа непрерывной подготовки в профессиональном мастерстве, а также в личной и общественной жизни.

Существуют различные подходы к понятию «компетенция». Сам факт появления дискуссий об этом термине свидетельствует о том, что знания и умения не должны быть застывшей догмой, не они должны определять модель выпускника образовательного учреждения. На наш взгляд, *компетентность неразрывно связана с возможностью адаптировать свои профессиональные знания и личностные способности в соответствии с динамикой изменения бизнес-среды, возможностью принимать эффективные решения в проблемных ситуациях. Именно ключевые компетенции как мера выявления способности использовать полученный образовательный багаж для практически-познавательных, ценностно-ориентированных и коммуникативных проблем в реальной жизни должны стать целью образовательного процесса*, а затем, ориентируясь на сформулированные характеристики, формировать и модернизировать содержание образовательных программ на входе.

Реализация компетентностного подхода к модели делового образования связана с необходимостью реинжиниринга учебно-методической деятельности, создания условий для имитации реальных деловых ситуаций в специальных учебных средах, а также для разработки вариативных индикаторов оценки достижения поставленных целей. При этом необходимо как можно шире внедрять активные методы обучения, мультимедийные технологии, которые позволяют усилить коммуникативные и социально-познавательные аспекты образовательного процесса.

Принцип образования для всех в течение всей жизни предполагает, что вузы должны стимулировать у людей способность адаптироваться и стремление к знаниям, т.е. они должны «научить учиться». Ориентация на непрерывное обучение необходима, поскольку в условиях быстрых технологических сдвигов невоз-

можно точно спрогнозировать структуру спроса на специалистов в будущем, предсказать появление новых профессий. Ни одна бизнес-структура уже не желает брать на работу служащего со стандартным мышлением, заложенным традиционной формой образования. Сегодня более востребован индивидуальный подход к обучению. Обобщая наметившиеся тенденции, можно обозначить следующие основные параметры, которые определят деловую среду в ближайшее время, а с ними и динамику новых требований, навыков и компетенций профессиональных менеджеров:

— возрастание влияния информационных технологий на содержание труда руководителей,

— деятельность в условиях глобализации экономики,

— управление знаниями,

— замена иерархии сетевой структурой бизнеса,

— трансформация менеджеров среднего звена,

— организационное обучение.

Другая проблема бизнес-образования — недостаточность ресурсов, т.е. нехватка высококвалифицированных преподавателей и материальных ресурсов. На данный момент в мире существует малое количество бизнес-школ, которые можно было бы назвать самоокупаемыми. Выходом из создавшейся ситуации может быть создание консорциумов, образуемых бизнес-структурами, государством и университетами (академиями) для решения конкретных задач отдельных клиентов.

Сущность стратегических альянсов базируется на заключении соглашения о совместной деятельности нескольких партнеров для достижения определенных коммерческих целей, получения синергетического эффекта от взаимодействия объединенных и взаимодополняющих ресурсов компаний. Мотивацией сторон — организаций, участвующих в стратегическом альянсе, являются увеличение объема присутствия компании на рынке, диверсификация спектра предоставляемых услуг. Еще одной причиной, которая может служить мотивом для создания стратегических альянсов, выступает естественное желание снизить трансакционные образовательные издержки, в состав которых входят затраты на осуществление набора студентов, поиск адекватных программ, курсов, идей, поиск и привлечение преподавателей, затраты на переговоры и поддержание отношений с клиентами. Однако такие риски, как утечка информации об основных стратегических направлениях деятельности компании, отток клиентуры, возможная потеря самостоятельности, часто являются причинами распада альянса. Особенно это характерно для образовательных региональных альянсов, с их неравноценным потенциалом партнеров, языковыми и культурными различиями. Поэтому критическим фактором успеха стратегических бизнес-альянсов, обеспечивающим их эффективность, следует признать соблюдение таких обязательных условий, как:

— тщательное проектирование стратегии альянса;

— способность учитывать знания партнера;

— интегрирование целей и интересов партнеров;

— соблюдение баланса сотрудничества и соревновательности;

— профессионализм управляющего персонала;

— осторожность в передаче конфиденциальной информации;

— постоянный мониторинг и оценка эффективности деятельности альянса.

Стратегические альянсы характеризуются не только устойчивостью, но также длительностью и фундаментальностью, что обеспечивается тщательным подбором партнера, разработкой стратегических и оперативных планов. При этом каждый участник альянса решает, что он должен делать сам, а что можно передать другой организации, ориентируясь на то, насколько важна та или другая функция и насколько она связана с корневыми компетенциями организации. В зависимости от полученных оценок можно подходить к выбору дальнейшей политики по аутсорсингу образовательных функций.

Стратегические альянсы на мировом рынке интеллектуальной собственности насчитывают приблизительно 10 лет. Но особый толчок к их дальнейшей диверсификации был получен в последние 5 лет, которые все европейское образовательное сообщество проживает под знаком так называемого Болонского процесса. Открывающиеся в связи с этим перспективы формирования общеевропейского пространства высшего образования позволят обеспечить гражданам Европы необходимый уровень компетентности, осознать общность ценностей и принадлежность к единому социальному и культурному пространству.

Появление стратегических альянсов на российских региональных рынках бизнес-образования произошло несколько позднее. На наш взгляд, это связано со следующими причинами: не завершена модернизация системы образования России; экономическое положение большинства регионов не позволяет надеяться на увеличение финансирования образовательных структур; отмечаются значительный консерватизм руководящих органов и всего образовательного сообщества, стремительное старение профессорско-преподавательского состава вузов.

На Самарском региональном рынке бизнес-образования в качестве первых примеров совместной реализации заимствованных программ можно рассматривать консорциумы, создаваемые в рамках Президентской программы. На сегодняшний момент выделяются следующие проблемы, требующие формирования стратегических альянсов:

— усиливающаяся конкуренция;

— дефицит высокопрофессиональных преподавателей;

— отсутствие инструментов управления рынком образовательных услуг;

— востребованность высококачественных корпоративных программ, ориентированных на проблемы предприятий.

В результате взаимодействия заинтересованных сторон на Самарском рынке бизнес-образования возник значимый стратегический альянс, в который вошли: Самарская государственная экономическая академия; Самарское региональное управление Комиссии по подготовке управленческих кадров; Министерство обороны РФ; Правительство Великобритании; Правительство Голландии. Стратегической целью этого альянса является профессиональная переподготовка руководителей всех уровней системы народного хозяйства, топ-менеджеров российского бизнеса и военнослужащих запаса, которые уже уволены в ходе реформы Вооруженных Сил РФ или вскоре окажутся перед необходимостью получения новой специальности и адаптации в реальных рыночных отношениях.

К сильным сторонам консорциума можно отнести:

— наличие лицензии на высшее профессиональное образование;

— качественное методическое обеспечение и эксклюзивные адаптированные учебные материалы;

— нормативно-правовое обеспечение учебного процесса;

— имидж высококлассного бизнес-образования, соответствующего международным стандартам;

— гибкую систему мотивации, возможность получения российского и голландского дипломов, а также английского сертификата;

— управление знаниями слушателей;

— совмещение принципов образования и профессионального консультирования;

— привлечение преподавателей-практиков, прошедших специальную подготовку в России, Великобритании и Голландии;

— многоуровневую систему обучения по маркетингу через российско-голландскую программу бизнес-образования RИМА;

— дополнительное финансирование;

— развитие и расширение за счет этого материальной базы членов альянса;

— новые формы сотрудничества с российскими и зарубежными партнерами;

— предоставление полигона для новых технологий бизнес-образования (интенсивные методики с использованием ролевых игр, обучение решением проблем, обучение действием, обучение команд);

— повышение профессиональной компетенции преподавателей;

— усиление позиций на рынке второго высшего и дополнительного образования, ориентированного на старший офицерский состав.

Основными принципами, определяющими успех деятельности рассмотренного стратегического альянса, на наш взгляд, являются:

— степень уже существующего доверия и предыдущий опыт сотрудничества между отдельными структурами альянса;

— степень открытости партнеров,

— равномерное распределение выгод и несения рисков всеми сторонами альянса;

— систематический обмен информацией;

— хорошую репутацию и демонстрацию честности намерений;

— утверждение внутренних и внешних правил функционирования альянса.

Таким образом, создание аналогичных стратегических бизнес-альянсов позволит через систему ключевых компетенций повысить устойчивость этих структур и создаст благоприятную почву для их саморазвития. В конечном счете это повысит эффективность образовательных процессов и качество подготовки специалистов для среднего и малого бизнеса, руководящих кадров для сферы предпринимательства и управления хозяйствующими субъектами Российской Федерации.

Следующим безусловным фактором, характеризующим современное бизнес-образование, стало появление конкуренции в этой сфере. Возникновение корпоративных университетов вызвало в первое время настороженность по поводу того, что они создадут угрозу бизнес-образованию. Однако этого не произошло. Действительность показала, что появившиеся учреждения часто выступают в роли партнеров и дополняющих элементов структуры бизнес-образования. Сложившаяся ситуация таит в себе как угрозы, так и новые возможности. Российский подход к бизнес-образованию следует сделать более инициативным. Нужно научиться гибко и быстро реагировать на меняющиеся условия среды. Нет большой необходимости корректировать суть большинства существующих образовательных программ, однако важно изменить способы и формы подачи этих программ слушателям. Перспективы развития образования в XXI в. связываются с процессами глобальной информатизации, поэтому актуальное значение приобретают навыки работы в виртуальной среде, понимание информации как стратегического ресурса. Это приводит к тому, что в организациях новой экономики менеджер начинает сочетать управленческую работу с профессиональной, выступая носителем конкретных знаний. В большинстве же компаний нового типа появляются также СКО — главный специалист по знаниям и CLO — главный специалист по обучению.

По результатам опроса руководителей 735 российских промышленных предприятий выяснилось, что успех большинства из них связан с организационными инновациями и эффективным использованием современных методов управления (см.: Авраамова Е.М., Гурков И.Б. Организационные ресурсы инновационной деятельности российских промышленных предприятий // Бизнес-образование. 2001. № 2 (11). С.142). Более 50 % успешных предприятий применяют системы поиска маркетинговой информации через Интернет, 60 % используют автоматизированные программы разработки бизнес-планов, 52 % — системы компьютерного анализа маркетинговой информации, а 19,5 % — системы компьютерного тестирования персонала. Это приводит к тому, что появляется новая парадигма обучения менеджменту, вызывающая необходимость диверсификации программ корпоративного обучения, которое должно быть клиенто-ориентированным, направленным на развитие навыков решения конкретных задач и, обязательно, непрерывным. Таким образом, динамика протекающих бизнес-процессов в нашей экономике и современные условия международного сотрудничества определяют новые роли, личностные, интеллектуальные и технические компетенции менеджеров: менеджер — инновационный предприниматель, менеджер —

лидер команды единомышленников, менеджер — глобализатор. На наш взгляд, в моделях современного бизнес-образования нужно учитывать следующие факторы, обладание которыми необходимо для успешной работы менеджеров не только в настоящем, но и в будущем:

1) способность к изменениям и преобразованиям на предприятии, быстрая и качественная обучаемость;

2) высокий уровень мобильности и способность работать виртуально;

3) высокий уровень образования и умственных способностей;

4) полный набор навыков, требуемых для процесса трансформации знаний;

5) стратегическое мышление, целеполагание и целеустремленность;

6) видение будущего;

7) базовые знания для управления предприятием, информированность;

8) сотрудничество и работа в команде;

9) понимание собственного значения и ценности и способность превращать эти свойства в материальную выгоду;

10) личностные качества, позволяющие создать имидж лидера;

11) уникальность, основанную на индивидуальных навыках;

12) оригинальность — способность видеть вещи по-другому, сомневаться в предположениях и выбиваться из традиционных подходов в работе;

13) независимость от чужого мнения, сопротивление давлению извне и уверенность в своих силах.

Корпоративные центры подготовки кадров часто не могут справиться с задачей повышения образования работников, поэтому компании вступают в дружественный альянс с ведущими местными вузами. Например, нидерландские компании активно участвуют в составлении учебной методологии Академии РАБО, значительная часть которой отводится на темы, представляющие наибольший интерес для финансирующей корпорации. При этом студент получает работу, компания — высококлассного специалиста, учебное заведение — дополнительный источник дохода. Средства корпораций все чаще становятся важнейшим источником финансирования высшего образования (поставки современного оборудования, субсидии на финансирование совместных проектов, индивидуальные стипендии). Финансы, как правило, выделяются под конкретные учебные и исследовательские программы, технологические разработки. Во многих вузах создаются научные подразделения, функционирующие на правах филиалов.

Преимущества альянса университетской профессуры и реального бизнеса очевидны.

1. Участие в проектах, финансируемых промышленностью, способствует повышению потенциала преподавателей, получающих практические знания.

2. Происходит взаимный обмен знаниями между учеными.

3. Многие сотрудники компаний принимают непосредственное участие в учебном процессе.

Правительства развитых стран всячески поддерживают подобные связи, позитивно влияющие на конкурентоспособность национальных экономик. При этом основной упор делается на выделении приоритетов, координации всех звеньев образовательной системы, что крайне важно в процессе разработки национальной политики в сфере «человеческих ресурсов», создания «интеллектуального капитала» страны.

В современном контексте обучение перестает рассматриваться как пассивный процесс, оно все больше становится активным, целевым, отвечающим интересам конкретных людей и стоящих за ними компаний. Использование современных методик и программ обучения в корпоративных университетах нацелено на свободное развитие личности, ее активизацию в процессе производства. Новые системы обучения стимулируют предпринимательскую активность, развивают способности быстро адаптироваться к интенсивным переменам, решать сложные задачи, быть лидером. Требования в системе образования формируются не только под влиянием фактора избытка или нехватки кадров определенных профессий — большое значение имеет осмысление необходимых про-

фессиональных, психологических характеристик будущих специалистов в совокупности и развитии.

Новые приоритеты в сфере образования, растущая вариативность форм его получения, диверсификация программ, учебных заведений и методик, несомненно, влияют на качество подготовки специалистов. Одним из наиболее действенных механизмов управления этим процессом является мониторинг образовательной деятельности. Объектами мониторинга выступают как отдельные подсистемы образования, так и различные процессы управления, аспекты деятельности и знания. Постоянный мониторинг результатов обучения становится особенно актуальным в условиях реформы профессионального обучения, введения новых образовательных стандартов. Мониторинг должен носить комплексный системный подход, динамично диагностировать и предупреждать проблемы, которые могут повлиять на оптимальную образовательную деятельность. Модель мониторинга объединяет все виды контроля, используемые образовательными учреждениями, на основе информации и используемых индикаторов измерения. Для бизнес-образования в основе системы оценки знаний лежит соответствие требованиям, которые руководители корпораций предъявляют к своим сотрудникам, т.е. наличие знаний и умений, необходимых на рынке, а также стратегическим планам корпорации, позволяющим создать или увеличить «добавленную стоимость» компании.

В Европе в продолжение Болонской декларации в рамках дальнейшего внедрения методов контроля качества образования и содействия европейскому сотрудничеству в 1999 г. была создана Европейская система контроля качества высшего образования (ЕСККВО). В своих рекомендациях управленческий аппарат ЕСККВО выступает за дальнейшее сотрудничество стран-участниц с перспективой разработки сравнимых критериев и методологий, учитывающих как уже существующие национальные академические стандарты качества, так и развивающийся интернациональный образовательный рынок, необходимость международного признания степеней с целью обеспечения возможности текучести кадров. Особое внимание уделяется развитию инструментов контроля качества и их распространению новыми способами, такими, как открытое и дистанционное образование. В стандартном варианте аккредитации, когда бизнес-структуры работают в одном альянсе с традиционными университетами и аккредитуют свои программы через них, много сложного, дорогостоящего. Трудно вести параллельную деятельность сразу по двум стандартам, совмещать статическое классическое образование и динамическое корпоративное. Поэтому ищутся принципиально новые подходы. Так, например, ассоциация The International Management Centres Assosiation (IMCA) проводит независимую аккредитацию своих программ в The Distance Education Training Council (США) и The British Accreditation Council (Великобритания).

Система управления качеством образовательных единиц, построенная в соответствии с ИСО 9000 и сертифицированная во всем мире, позволит повысить интерес к российским вузам как возможным контрагентам или объектам инвестиций. Наличие такой системы подтверждает способность высшего руководства управлять организацией и говорит о наличии стратегических планов. В настоящее время лишь единицы предприятий образовательного профиля прошли сертификацию по комплексу государственных стандартов серии ГОСТ Р ИСО 9000-96. Новые международные стандарты серии ИСО 9000-2000 предполагают рассмотрение, идентификацию и управление различными процессами внутри организации как процессный подход, позволяющий выявить и реализовать возможности для улучшения ее функционирования. Любые ошибки, выявляемые внутри процесса, должны быть открыты всем, кто вовлечен в этот процесс. Однако образовательная отрасль является достаточно специфичной сферой деятельности, требующей предварительного исследования необходимых и достаточных условий применения специального ма-

тематического аппарата и кибернетического подхода.

Перечислим основные проблемы, стоящие перед разработчиками систем управления качеством в образовательных структурах.

— специфичность основной продукции образовательного процесса — выпускника вуза или бизнес-школы;

— неосязаемость нематериального производства образовательной деятельности;

— непрерывность производства и потребления образовательных услуг;

— влияние динамики бизнес-среды на качественные характеристики профессиональной компетенции выпускников образовательных учреждений;

— возрастание влияния информационных технологий на содержание труда руководителей образовательных учреждений и преподавателей, приобретение навыков работы в виртуальной среде, понимание информации как стратегического ресурса;

— деятельность в условиях глобализации и информатизации экономики, стремление к вхождению России в Европейскую зону знаний в соответствии с положениями Болонской конференции;

— неспособность результатов образовательных услуг к длительному хранению, быстрое снижение уровня профессиональной компетентности, необходимость организации непрерывного обучения;

— ориентация стандартов серии ИСО 9000 в основном на свободную рыночную экономику. Спецификой системы образования, в которой действуют государственные и коммерческие организации, является административный принцип управления, в ней оказываются как коммерческие, так и бесплатные услуги, и эти два вида деятельности должны быть разделены и учтены при реализации системы управления качеством;

— многоаспектность процесса функционирования вузов. Он может быть представлен в виде совокупности разнородных процессов, служащих в конечном счете одной цели;

— специфика потерь от неправильно выбранной стратегии, методологии и принципов реализации системы управления качеством образования. В современных условиях роль приобретенных знаний непрерывно повышается, поэтому потери от неправильно выбранных решений будут накладываться на интеллектуальный капитал страны еще много лет и могут сказаться на национальной безопасности страны.

Ведущая роль в построении системы управления качеством вуза отводится руководству вуза, особенно его первому лицу. Теория оптимального управления и кибернетический подход к методологии построения систем управления большими системами всегда отводили первому лицу главную роль. От его активной поддержки непосредственно зависят влияние на реформу образования, реинжиниринг образовательных бизнес-процессов, мотивация персонала к активным действиям, усиление междисциплинарного и межкафедрального сотрудничества по возникающим проблемам. Философия комплексного качества должна охватывать каждый процесс, каждый вид деятельности и каждого сотрудника. Основным принципом в ее построении должно стать упреждающее воздействие на образовательный процесс с учетом критериев соответствия профессиональной компетенции выпускников требованиям внешней среды и миссии образовательного учреждения.

Таким образом, задачу формирования систем качества образовательных структур необходимо строить по модульному принципу с определенной иерархией типовых процессов с учетом логистического механизма, действующего на всех стадиях жизненного цикла функционирования вуза, путем стандартизации определенной совокупности выполняемых работ и правил взаимодействия всех участников. Основным результатом деятельности учреждений бизнес-образования должна стать не система знаний, умений и навыков самих по себе, а набор ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной и информационной сферах, позволяющих использовать усвоенное содержание образовательных стандартов для решения практически-познавательных, ценностно-ориентированных и коммутативных проблем и задач.

Поступила 12.11.02.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ПРОБЛЕМАТИКИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕГИОНА В ИЗУЧЕНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Е.Д. Кормишкин, *ст. научный сотрудник кафедры экономической теории МГУ им. Н.П. Огарева*

Экономическая безопасность является составной и неотъемлемой частью современной экономической теории. Она имеет свой предмет, рассматривающий способность экономики к стабильному и устойчивому развитию, прогрессу и совершенствованию, а также специфические методы исследования. К проблеме обеспечения экономической безопасности в России обратились лишь в условиях глубокого экономического кризиса, приведшего к гигантскому спаду промышленного производства и неудовлетворенности результатами трансформации российской экономики. Ситуацию обостряет недопонимание взаимосвязи экономической безопасности каждого региона и страны в целом, региональной политики и экономической безопасности, институциональных преобразований в экономике страны и региона.

До начала 90-х гг. XX в. государство серьезное внимание уделяло как обеспечению обороноспособности страны, так и системе государственной безопасности — сферам действия Министерства обороны и КГБ. В экономической сфере проблема обеспечения безопасности рассматривалась лишь в связи с внешнеэкономической деятельностью или экономической преступностью. И только значительный спад производства, снижение научно-технического потенциала страны, культурная и генетическая деградация нации предопределили осознание необходимости комплексного системного подхода к проблеме обеспечения безопасности и первые попытки ее решения на государственном уровне. Не принижая важности этого решения во всех сферах и областях деятельности, следует заметить, что кризис общества в наибольшей мере охватил экономику, поскольку произошло крушение плановой системы хозяйства и началось построение экономической системы рыночного типа. А это сам по себе процесс сложный, требующий решения многих социально-экономических задач.

Вопросы экономической безопасности в научной литературе начали освещаться в основном на федеральном уровне. Широкую известность получили труды Л. Абалкина, С. Глазьева, А. Илларионова, Д. Львова, В. Медведева, А. Пороховского, В. Сенчагова, посвященные теории экономической безопасности, а также работы Е. Олейникова, А. Татаркина, И. Фаминского и других ученых, направленные на исследование прикладных сторон этой проблемы. С середины 90-х гг. XX в. стали появляться первые публикации по региональным и отраслевым аспектам безопасности, а также работы, освещающие специфику угроз безопасности личности и предпринимательства.

Экономическая безопасность региона представляет собой одну из составляющих национальной безопасности, и более того — ее основу, так как именно экономика выступает базисом в развитии общества. Значимость данной проблемы определяется в первую очередь воздействием целого комплекса дестабилизирующих факторов на экономику региона, кризисными явлениями в промышленности, финансовой, денежно-кредитной, внешнеэкономической сферах.

Углубление угроз в сфере экономики неизбежно ведет к деградации общества. Критериальными признаками деградации, по мнению профессора В.К. Сенчагова и ряда других ученых, является утрата субъектом достигнутого ранее привычного уровня цивилизованности (см.: Экономическая безопасность // Производство — Финансы — Банки / Под ред. В.К. Сенчагова. М., 1998).

© Е.Д. Кормишкин, 2002

Процессы снижения экономической безопасности и деградации общества тесно связаны между собой через показатели падения качества и уровня жизни. А потому на первый план выходят анализ и исследования в сферах заработной платы, доходов населения, его покупательной способности. В 1990-е гг. падение покупательной способности населения оказалось наиболее глубоким. Существующий уровень заработной платы не обеспечивает в большинстве случаев условия для воспроизводства рабочей силы и населения, значительная часть которого находится за чертой бедности, имея доходы ниже прожиточного минимума.

Деградация населения ведет к разрушению таких стратегических основ экономического роста, как образование и квалификация. Одним из факторов, обусловливающих развитие процессов деградации в обществе, является безработица. Повышение уровня безработицы порождает бедность и социальную нестабильность в обществе и относится к числу наиболее серьезных угроз в сфере экономической безопасности. С одной стороны, оно через сужение доходов семей вызывает сокращение потребления, выступая фактором торможения спроса на товар и услуги, а стало быть — уменьшения налоговой базы формирования бюджета и реализации социальных программ. С другой стороны, оно чревато ростом преступности и самоубийств. По данным исследований университета Дж. Гопкинса (США), при повышении безработицы на 1 % число самоубийств увеличивается на 4,1, число заключенных — на 5,7, а объем ВВП уменьшается на 4,5 %. В условиях России из-за устойчивой бедности населения последствия безработицы могут быть еще более трагичными. Вышеуказанное противоречит ст. 7 Конституции РФ, которая гласит, что Российская Федерация — социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека.

Формирование социального государства — сложный и длительный процесс, требующий наличия определенного экономического потенциала. Утвердилось положение, что государство несет ответственность за существование общества. К образованию социального государства пришли страны, где производственная сфера, наука, образование, культура, здравоохранение, спорт, туризм, все правовое обеспечение и механизмы социально-экономического регулирования нацелены на обеспечение благосостояния всех граждан. При этом государство следит за процессом саморегулирования экономики и распределения доходов между всеми категориями и слоями граждан, не допуская неоправданных разрывов в уровнях доходов и расслоения общества. Создание социального рыночного хозяйства — одна из главных задач социального государства, призванного обеспечивать баланс между рынком и государством, регулировать размеры экономической свободы и государственных социальных гарантий, присущими государству правовыми методами создавать условия для стимулирования производства товаров и услуг, удовлетворяющих потребности всех категорий граждан и их занятость.

Таким образом, без обеспечения экономической безопасности практически невозможно решить ни одну из задач, стоящих перед страной, как во внутригосударственном, так и в международном плане.

В соответствии со стратегией экономической безопасности РФ, утвержденной Указом Президента РФ в 1996 г., в ряде исследований (В.К. Сенчагова, С. Глазьева, В. Медведева и др.) поднимались проблемы показателей (пороговые значения) экономической безопасности. Однако они предназначались в основном для применения на федеральном уровне. Учитывая важность и специфику региональных проблем, необходимо разработать систему параметров экономической безопасности, ориентированную на регионы и строящуюся на соответствующем методическом подходе. Последний должен обеспечить:

— оценку кризисных ситуаций в экономике и социальной сфере субъекта РФ;

— оценку влияния региональных кризисных ситуаций на региональную безопасность России;

— выделение приоритетов социально-экономического развития;

— разработку и обоснование программно-целевых мероприятий по обеспечению экономической безопасности региона.

Решение рассматриваемой проблемы в регионе во многом зависит от качества управления социально-экономическими процессами в рамках его экономической политики и требует создания соответствующей конкретным специфическим условиям теоретической концепции, направленной на долгосрочную перспективу и реализуемой через комплекс организационных мер.

Следует также отметить, что, являясь основным субъектом обеспечения национальной безопасности в сфере экономики, государство в своей экономической политике должно отдавать безусловный приоритет экономической безопасности как важному элементу оценки жизнедеятельности населения и экономики в регионе. Иными словами, стратегия экономической безопасности региона должна служить основой для определения ключевых направлений социально-экономического развития региона на долгосрочный период, разработки краткосрочных и среднесрочных прогнозов социально-экономического развития, проекта регионального бюджета, федеральных и региональных целевых программ, экспертизы проектов законодательных и иных нормативных и правовых актов по финансовым и хозяйственным вопросам с позиции обеспечения защищенности от внутренних и внешних угроз интересов региона в области экономики.

В стратегии экономической безопасности региона целесообразно указать такие параметры:

— объекты и субъекты экономической безопасности региона;

— систему региональных интересов в сфере экономики;

— критерии и показатели экономической безопасности региона;

— показатели (пороговые значения) состояния региональной экономики, отвечающей требованиям безопасного развития региона;

— угрозы экономической безопасности в важнейших сферах жизнедеятельности региона, источники угроз и каналы проникновения;

— потенциальные ущербы, компенсационные ресурсы;

— конкретные меры и механизмы регионально-экономической политики, направленные на устранение выявленных угроз и обеспечение экономической безопасности региона.

Объектами реализации стратегии экономической безопасности региона (Республики Мордовия) являются следующие его интересы:

— *в области производства, инвестиционной, научно-технической и инновационной деятельности:* обеспечение производства валового регионального продукта (ВРП) в объеме не менее 80 млрд руб. (в ценах 2001 г.), фактически — 24 665 млн руб., или 30,8 % от необходимого уровня; доведение доли инвестиций в основной капитал до уровня не менее 25 % от ВРП, фактически — 13,4 %; доведение доли инновационной продукции во всем производстве до уровня не менее 8—10 %; повышение степени обновления основных фондов и уменьшение величины их износа;

— *в социальной сфере:* снижение уровня бедности путем максимального приближения к количественным параметрам пороговых значений экономической безопасности в социальной сфере по доле населения с доходами ниже прожиточного минимума (не более 7 %, фактически — 56 %), соотношению доходов 10 % наиболее и наименее обеспеченного населения (8 раз, фактически — 9,2 раза) и безработице (не более 3—5 % от численности экономически активного населения).

Система региональных интересов кроме названных охватывает также сферы финансов и денежного обращения, правовую, управления, внешнеэкономи-

ческую, экологическую и межрегиональных отношений.

Одной из проблем характеристики экономической безопасности является установление ее основных критериев и показателей. Критерий экономической безопасности — это оценка состояния экономики с точки зрения важнейших принципов обеспечения экономической безопасности. Особое значение имеет оценка ресурсного потенциала и его возможностей, которую можно представить в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Оценка ресурсного потенциала региона

Виды ресурсов (полезного ископаемого)	Объем разведанных запасов, млн т	Денежная оценка, млн руб.	Срок использования, лет
—	—	—	—

Следующий критерий предполагает оценку уровня эффективности факторов производства, их конкурентоспособности, соответствия мировым параметрам. Что касается анализа системы показателей экономической безопасности региона, то он дает возможность сравнить ситуацию в данной области с общероссийской ситуацией (табл. 2). А отклонение показателей от пороговых значений характеризует уровень экономических угроз и означает реальный подрыв экономической безопасности.

Таблица 2

Республика Мордовия в контексте показателей обеспечения экономической безопасности*

Показатели	Республика Мордовия		Российская Федерация	
	2000 г.	2001 г.	2000 г.	2001 г.
В сфере производства				
Уровень объема промышленного производства по отношению к 1990 г., %	43,9	48,5	62,3	62,0
Доля машиностроения в структуре промышленности (по доле произведенной продукции), %	40,9	41,2	16,4	19,8
Степень износа основных фондов, %	56,5	56,6	51,3	—
ВРП на душу населения, руб.	2 5967,7	—	48 527,0	—
Удельный вес убыточных предприятий	36,7	34,2	39,7	37,8
В сфере занятости				
Уровень официально зарегистрированной безработицы, %	2,0	2,0	1,6	1,5
Доля не занятых трудовой деятельностью граждан, ищущих работу, в общей численности экономически активного населения, %	10,6	10,6	8,8	8,8
В сфере уровня жизни				
Среднемесячная заработная плата, руб.	1 107,6	1 636,0	2 258,8	3 262,0
Величина прожиточного минимума, руб.	1 117	1 298	1 210	1 500
Соотношение среднемесячной заработной платы к прожиточному минимуму, раз	0,99	1,3	1,8	2,2
Величина среднедушевых денежных доходов населения, руб.	1 089,8	1 453,0	2 192,9	2 878,0
Доля населения с доходами ниже прожиточного минимума, %	63,3	52,6	30,2	27,2
Соотношение доходов 10 % наиболее обеспеченного и 10 % наименее обеспеченного населения	9,63	9,25	13,7	13,8
Уровень концентрации доходов населения (коэффициент Джини)	0,345	0,339	0,399	0,396
Коэффициент естественного прироста (убыли) населения, чел. на 1 000 чел.	-8,3	-7,8	-6,7	-6,5

* В таблице использованы данные Госкомитета РМ по статистике.

Из таблицы видно, что для экономики Мордовии характерны высокие темпы спада производства, превосходящие кризисный уровень (30—40 %). Величина ВРП на душу населения почти вдвое меньше российского значения. Высок в Мордовии уровень бедности: при пороговом значении 7 % в республике в 2001 г. он составил 52,6 %. Снизившийся объем производства (48,5 % к 1990 г.) не позволяет обеспечить необходимый объем регионального продукта и приемлемый уровень жизни населения региона (соотношение между среднемесячной заработной платой и прожиточным минимумом в РМ — 1,3 при российском — 2,2 и пороговом значении — 2,5 раза).

В проблематике экономической безопасности важно выделить и такие категории, как пороговые значения и угрозы. Пороговые значения отражают предельно допустимые уровни снижения экономической активности, качества жизни населения, затрат на поддержание и воспроизводство природно-экономического потенциала. Приближение к пороговым значениям ведет к формированию угроз, которые тормозят развитие экономики, поскольку угроза рассматривается как фактор, создающий значительную опасность и наносящий существенный ущерб экономике, разрушающий ее как систему.

Оценкой состояния показателей экономической безопасности региона призвана заниматься служба мониторинга (см. рисунок).

Оценка состояния показателя экономической безопасности в процессе мониторинга

На приведенном выше рисунке выделены различные области изменения рассматриваемого показателя (индикатора):

— предкризисная область: это область изменения показателя в сторону порогового значения, в ней накапливаются факторы, вызывающие снижение устойчивости и приближение кризиса, формируются угрозы в экономике;

— кризисная область (зона кризиса), в которой значения показателя превышают пороговые значения и свидетельствуют о нарастании экономических угроз;

— послекризисная область: в ней происходят изменение показателя и доведение его как минимум до порогового значения за счет комплекса антикризисных мер, ведущих к нейтрализации или снижению угроз в экономике.

Важная роль в системе экономической безопасности отводится выявлению угроз в сфере экономики, поскольку именно правильная и эффективная диагностика позволяет сформировать конкретные меры и институты экономической политики, способные их уменьшить и преодолеть. Среди экономических угроз на уровне региона выделяются две большие группы.

Внешние угрозы:

— чрезмерная открытость экономики (порог — 30 %, фактически — 40 %):

а) высокий удельный вес импорта в группе продовольственных товаров (порог — 25 %),

б) высокий удельный вес импорта в группе товаров длительного пользования (порог — 30 %),

в) чрезмерная долларизация российской экономики (порог — 20 %);

— приток иностранных инвестиций в экономику.

Внутренние угрозы:

в реальном секторе экономики:

— глубина спада промышленного производства по отношению к 1990 г. (предкризисное значение критерия — 50 %, кризисное — 60, в РМ — фактически 48,5 %);

— объем загрузки производственных мощностей (пороговое значение — 87—88, фактически — около 50 %);

— степень износа основных фондов (пороговое значение — 50, фактически — 56,6 %);

— доля инвестиций в основной капитал (пороговое значение — 25, фактически — 13 %);

в социальной сфере:

— доля населения с доходами ниже величины прожиточного минимума (пороговое значение — 30, фактически — 52,6 %);

— соотношение среднемесячной заработной платы и прожиточного минимума (пороговое значение — 2,5, фактически — 1,3);

— соотношение доходов 10 % наиболее и 10 % наименее обеспеченного населения (пороговое значение — 8:1, фактически — 9,25:1);

— уровень концентрации доходов населения (коэффициент Джини) (фактически — 0,339);

— коэффициент естественного прироста (убыли) населения (пороговое значение — -7 чел. на 1 000 чел. населения, фактически — -7,8);

— уровень безработицы в общей численности экономически активного населения (пороговое значение — 3—5, фактически — 10,6 %).

Данная работа нуждается в серьезной поддержке как в научно-методологическом обеспечении, так и в практической реализации. В качестве примера может служить Программа обеспечения экономической безопасности Республики Мордовия до 2010 г., разработанная в соответствии с распоряжением Главы Республики Мордовия от 9 апреля 2001 г. № 170-РП и постановлением Правительства Республики Мордовия от 5 июня 2001 г. № 265 «О разработке Программы обеспечения экономической безопасности Республики Мордовия» и принятая постановлением Правительства Республики Мордовия от 6 июня 2002 г. № 304.

В Программе заложено понимание экономической безопасности региона как совокупности текущего состояния, условий и факторов, обеспечивающих бескризисное состояние экономики, устойчивость и поступательность ее функционирования в системе интегрированных связей с экономикой Российской Федерации, возможность и готовность экономики к обеспечению достойных условий жизни и социальной стабильности. В ней проводится мысль о том, что в силу необходимости формирования и сохранения единого экономического и правового пространства региональные системы экономической безопасности составляют основу обеспечения экономической безопасности России.

Экономическая безопасность развития регионов в настоящее время становится одной из ключевых проблем экономической науки, что требует соответствующей работы в этой области. Анализ опыта такой работы ряда регионов (Нижний Новгород, Воронеж, Екатеринбург, Москва, Мордовия и др.) позволяет выделить следующие ее направления:

— реализация конкретных проектов, нацеленных на снижение уровня угроз безопасности региона в отдельных сферах (продовольственная безопасность, внешнеэкономическая безопасность, финансово-кредитная безопасность, программа по оценке теневого сектора в реальном секторе экономики; конкретные программы по обеспечению экономической безопасности региона для предприятий и районов);

— разработка организационного обеспечения деятельности в области экономической безопасности, в частности совершенствование структуры Совета экономической безопасности при Администрации Главы РМ. Данная работа нуждается в серьезной поддержке со стороны руководства республики, в финан-

совом обеспечении научно-методического аспекта проблемы.

Опыт последних лет свидетельствует о все возрастающей роли и значении теоретического и практического решения проблем экономической безопасности регионов России в связи с их обострением, позволяет решить целый ряд серьезных экономических задач, среди которых — обеспечение экономического роста, оценка бедности и ее преодоление, выявление бюджетных и инвестиционных приоритетов; выработка комплекса мер по преодолению социально-экономической дифференциации в региональном развитии и достижение финансовой самодостаточности; снижение деградации населения региона в целом. Анализ выявленных угроз формирует конкретные вопросы, на которые должны дать ответ инструменты макроэкономики и госрегулирования, финансов, кредита и денежного обращения, статистики, экономического моделирования, т.е. весь спектр экономических дисциплин. Сегодня одной из главных задач становится подготовка экономистов, которые могут адекватно реагировать на угрозы, возникающие в сфере экономики и нарушающие состояние стабильности и устойчивого развития страны и региона. Глубокая экономическая подготовка, включающая комплекс знаний по экономической безопасности, предполагает формирование у специалиста не только необходимого мышления, но и способности к правильным и умелым экономическим действиям.

Поступила 14.10.02.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

СОЦИАЛЬНАЯ ДИНАМИКА ЛИНГВОДИДАКТИКИ В ЕВРОПЕ В XVII—XX вв.

Ж.В. Жираткова, *аспирант кафедры социологии МГУ им. Н.П. Огарева*

Знание языков всегда имело огромное значение для осуществления культурных и торговых связей. Социальная необходимость владения иностранными языками остро ощущалась уже в период средневековья, и особенно в эпоху образования европейских государств. Тогда латинский язык был языком церкви, науки и дипломатии. В эпоху гуманизма он становится одним из предметов школьного образования.

Наиболее характерным методом преподавания «мертвых», или классических, языков, таких, как латинский, греческий и церковно-славянский, является универсально-грамматический, иногда называемый переводным. В основе данного метода лежат лингвистические принципы «системы» языка. В отличие от речи язык системен, социален. Универсально-грамматический метод применим к тому, что системно. Это предполагает усвоение языковых и социокультурных универсалий в родном и изучаемом иностранном языках: понятий структуры предложения, членов предложения, падежа и т.д.

Указанный метод изначально применялся при изучении классических языков, особое внимание уделялось грамматике языка как учению о форме и грамматическом значении. Это объясняется отсутствием звучащей материи классических языков в общественно-языковой практике Франции, Англии, России и т.д.

Обучение латыни в средние века велось с позиций «вербализма», т.е. преподавались грамматика, лексика и фразеология. Следует отметить, что изучение классических языков осуществлялось не ради познания реалий и «ведения разговоров», а ради накопления большого запаса слов и оборотов, ради заимствования понятий, которых не было в родном языке. К XVII—XVIII вв. новописьменные языки Европы, приобщившись к языковой культуре латинского языка, начинают функционировать во всех сферах жизнедеятельности общества: в науке, официально-деловой сфере, сфере быта образованной части общества. В школах вводится изучение родных языков, причем они преподаются по тем же принципам, что и классические.

В методической литературе нередко проводится мысль о том, что в новое время, в XVII—XVIII вв., изучение латыни становится абстрактным, формальным, как бы вырождается. Но это не соответствует исторической действительности, поскольку в рамках данного социально-исторического контекста при обучении иностранному языку можно было ориентироваться только на те образцы языкового употребления и только на те методики, которые были хорошо известны и обработаны. Однако развитие навыков письменной и устной речи на родном языке (на этапе становления национальных литературных языков в Европе устная речь ориентируется на образцы письменной речи) приводит к тому, что он вытесняет латынь и церковно-славянский из общественно-языковой практики, в частности из изучения в школах. Интересно отметить, что именно в этот период формируется французская национальная литературная традиция (Ж. Дю Белле, П. де Ронсар, Р. и А. Этьенны и др.), согласно которой персонажи — представители малообразованных слоев общества чрезвычайно мало говорят. Реплики слуг, камердинеров, как правило, ограничиваются фразой типа: «Кушать подано!» Диалоги и монологи отданы образованным героям. Тем самым осуществлялось языковое воспитание общества на образцах письменной речи.

Исторически методика обучения так называемым «живым», или разговорным,

© Ж.В. Жираткова, 2002

языкам не могла возникнуть до того времени, когда большая часть общества овладела обеими формами речи: и письменной и устной, т.е. до начала XX в. Именно тогда создаются культурно-исторические предпосылки для обучения иностранным языкам на основе живой разговорной речи и признается, что устная речь, сформированная на образцах письменной речи хороших писателей, является «грамматически правильной».

Обучение в школах родному и иностранным языкам (английскому, французскому, немецкому и т.д.) строилось в основном по традиционным методикам, отработанным при изучении классических языков. Начиналось оно с грамматики, орфографии и чтения, выполнения небольших письменных и устных упражнений. На следующей ступени читались тексты, которые затем анализировались с точки зрения грамматики, содержания и стиля.

Данный принцип усвоения языкового материала используется в России и в настоящее время. На его основе построен целый ряд школьных и вузовских учебников, предназначенных для изучения иностранного языка. Это можно объяснить отсутствием самой звучащей материи иностранного языка в России. Иными словами, отсутствие «звучания» английского, немецкого, французского и других языков в русскоязычном обществе приближает эти языки по способу их освоения в обычных школьных или вузовских условиях (мы не говорим о спецшколах и спецфакультетах) к тому, что принято называть «мертвыми», или классическими, языками, т.е. к латинскому, греческому, церковно-славянскому. Таким образом, отказываться от использования приемов логического, переводного или рационалистического принципов в настоящее время едва ли разумно, поскольку ориентация на так называемые «прямые», или «разговорные», приемы и способы изучения иностранных языков не только не исключает, но и делает необходимым в условиях отсутствия звучащей материи иностранного языка обращение к классическим методам его изучения.

К концу XVIII в. появляется потребность в овладении живым «народным» языком. Латинский постепенно теряет свое практическое значение, и новые западноевропейские языки начинают прокладывать себе дорогу не только в дипломатической сфере, но и в среде ученых. Создаются письменные (стандартные, литературные) языки на национально-языковой базе. Но устный народный язык продолжает развиваться, и этому развитию все более противостоит нормализаторская деятельность грамматистов, литераторов, салонов, академий и издательств. Происходит длительный и трудный процесс становления языка-эталона.

К указанному времени в результате накопления обильного фактического материала по выявлению и описанию языков создались все предпосылки для сопоставления теоретических знаний о языке с фактами языков различных типов. В этот период в языкознании и, следовательно, в методике обучения языкам утверждается и получает признание принцип историзма. В языкознании он проявляется в использовании метода сравнения языков под историческим углом зрения, в соответствии с которым язык предстает как живой организм. Свой вклад в развитие данного метода внесли следующие методисты: К. Магер, Плец, Жакото, Ш. Туссен, Г. Ланген-штейн, Палмер, Д. Гамильтон, И. Майдингер и многие другие.

Ф.И. Буслаев отмечал, что сравнительное и историческое изучение языков должны быть тесно связаны: «…только сравнительное изучение языков дает истинное и ясное понятие о законах языка, и только историческое исследование генетически объясняет, почему так, а не иначе употребляем мы ту или другую форму» (Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. М., 1992. С. 69).

В то время ученые многих стран активно работали над исследованием истории языков и выявлением родственных связей между ними. Так, датский ученый Р. Раск, исследуя происхождение исландского языка, пришел к выводу о наличии родственных связей между исландским,

греческим и латинским. Русский ученый А. Востоков доказал родственные отношения между славянскими языками.

Таким образом, почти одновременно в разных странах был «открыт» сравнительно-исторический метод исследования языков, а вслед за тем введено понятие о сравнении структур различных языков на исторической основе. Важно отметить, что при исследовании родства языков значимым является наличие не только общих морфем, но и системы грамматических категорий.

Грамматические категории делятся на словоизменительные (система склонения и спряжения исследуется в каждом из родственных языков именно как система) и словообразовательные. Фонетические законы составляют содержание последнего этапа в сравнительно-историческом анализе и описании языка.

К середине XIX в. сравнительный метод анализа языков был перенесен в методику обучения иностранным языкам, но он оказался неэффективным в этой области, в силу чего был подвергнут резкой критике. Сравнительный метод по своей сущности был приспособлен скорее к изучению теории языка, чем к овладению речью.

В начале XIX в. в качестве главной выдвигается общеобразовательная задача обучения иностранным языкам. Однако методика обучения «живым» языкам продолжала строиться по образцу методики обучения языкам «мертвым», т.е. на основе универсально-грамматической традиции. Изучение иностранного языка в школе рассматривалось лишь как средство развития мышления. Еще в период средневековья считалось, что именно грамматика развивает логическую мысль и потому овладевать языками нужно в целях развития логического мышления. Изучение грамматического строя языка стояло в центре преподавания языков. Лексика служила лишь иллюстрацией к тем или иным грамматическим явлениям. Звуковой строй языка практически не затрагивался, учащихся знакомили лишь с чтением букв и их сочетаний. Дословный (а иногда и пословный) перевод был одним из основных принципов обучения иностранному языку. Причем предложения на родном языке строились по правилам синтаксиса иностранного языка. Таким образом, родной язык подгонялся под нормы иностранного.

Дословный перевод, применяемый в качестве важнейшего средства закрепления и раскрытия значения языкового материала, служил для выражения того же понятия другими языковыми формами.

В 70—80-х гг. XIX в. в европейском языкознании, в частности в Германии, сформировалось новое психологическое направление, названное младограмматическим. Оно связано с именами таких лингвистов, как К. Бругман, Г. Остхоф, Г. Пуаль, Б. Дельбрюк, А. Лескин. Младограмматики прежде всего стремились к уточнению основных принципов и задач науки о языке и совершенствованию методики лингвистического анализа, поскольку к этому времени в языкознании назрела необходимость выработки более строгих методов анализа языкового материала.

Согласно философии языка, принятой младограмматиками, естественно-историческое развитие языка идет через индивидуально- или коллективно-психологические отклонения, которые реализуются в материальной звуковой сфере и физиологии звуков. В этой связи самодвижение языка надо искать в материальной речи — в звуках. Звуки речи способны изменяться, что приводит к сдвигам в системе. Именно поэтому в указанный период осознается важность фонетики в обучении языку.

Младограмматиков отличает отношение к языку как к продукту психофизической деятельности. Механизм человеческой речи в их понимании имеет две стороны: психическую и физическую. Чисто физической стороной речевого механизма занимается «физиология звуков», законы психологии же необходимы, поскольку психология «следит» за ролью психических механизмов. Лингвистический психологизм — основа методологии младограмматиков. Подчеркнув важность изучения «живых» языков, они содействовали развитию методики

обучения иностранным языкам через звучащую материю языков.

Таким образом, к концу XIX в. были созданы теоретические предпосылки для выработки и развития новых интенсивных методов в преподавании «живых» иностранных языков. Развитие социума, промышленности, ее оснащение новой техникой требовали подготовленных людей, владеющих техническими, коммерческими знаниями и умениями говорить, читать и писать на иностранных языках. С этой целью необходимо было перестроить работу школы вообще и преподавание иностранного языка в частности. Лингвистика вплотную подошла к изучению фактов «живого» языка.

Представители «натурального» метода считали, что при обучении иностранному языку следует создавать те же условия и применять тот же метод, который используется при естественном усвоении родного языка ребенка. Отсюда и название метода: естественный, или «натуральный». Он является разновидностью «прямого» метода. С его использованием впервые была признана необходимость работать над произношением учащихся. Появился новый вид работы — хоровой. Один из основных приемов данного метода заключается в том, что употребление родного языка на уроках иностранного языка не допускается или не рекомендуется, а основной принцип — в том, чтобы «воссоздать» через звучащую материю языка естественное овладение им. Перевод считается возможным только там, где без него нельзя обойтись. Осознается преобладание устной речи над письменной, устная речевая обработка предшествует чтению и письму.

В число главных факторов, обеспечивающих успех в овладении иностранным языком, входит языковая среда, ее отсутствие как бы восполняется искусственной, которая создается учителями в школах, гимназиях, академиях и т.д.

Существенным признаком, который отличает иностранный язык как предмет преподавания от родного языка, является отсутствие языковой среды. Родной же язык усваивается ребенком естественным путем: в повседневной жизни, т.е. в сфере быта.

«Натуральный», или «прямой», метод сыграл огромную роль в дальнейшем развитии методики преподавания иностранных языков в школе. В первую очередь следует отметить, что сторонники этого метода в известной мере заложили основу для методики обучения «умению говорить».

Современные методы системно-структурного анализа и, следовательно, обучения языку (метод непосредственно составляющих, дистрибуции, субстиции, методы «генеративной или порождающей грамматики» и т.д.) являются естественным продолжением ранее разработанных методов, и прежде всего лингвистической концепции Ф. де Соссюра, как стремления глубже осмыслить структуру языка и сущность его основных единиц.

Согласно Ф. де Соссюру, язык — это «грамматическая система, виртуально существующая у каждого в мозгу, точнее сказать, у целой совокупности индивидов, ибо язык не существует полностью ни в одном из них, он существует в полной мере лишь в коллективе» (Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. М., 1977. С. 52).

Считая язык социальным элементом речевой деятельности, а речь — индивидуальным актом воли и понимания, Ф. де Соссюр проводит противопоставление на уровне понятий «язык» и «речь». Выделяя язык (langue) и речь (parole), он исходит из своего понимания речевой деятельности (langage) в целом, в соответствии с которым речь (речевой акт) и язык выделяются внутри общего феномена, каким является речевая деятельность. Речевая деятельность относится как к индивидуальной, так и к социальной сферам. В концепции Ф. де Соссюра она выступает как понятие человеческой речи вообще, как свойство, присущее человеку. Язык противостоит речи, речь — вторая сторона речевой деятельности.

Речевая деятельность объединяет язык и речь, но основное существенное различие между ними заключается в том, что язык социален, а речь индивидуальна. Язык как социальный

продукт усваивается каждым индивидом в готовом виде. Разделяя язык и речь, мы тем самым отделяем: 1) социальное от индивидуального; 2) существенное от побочного и более или менее случайного.

Язык и речь тесно связаны между собой и друг друга взаимно дополняют: язык необходим, чтобы речь была понятна и производила все свое действие; речь, в свою очередь, необходима для того, чтобы установился язык.

Лингвистическая концепция Ф. де Соссюра лежит, по нашему мнению, в основе теории и практики методики «речевой деятельности». Именно эта методика как совокупность методов обучения «языку» и «речи» составляет базу для разработки принципов коммуникативных методов обучения иностранному языку.

Поступила 17.10.02.

ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗЕ В ПОНИМАНИИ М.М. БАХТИНА (МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Л.С. Конкина, *доцент кафедры русской и зарубежной литературы МГУ им. Н.П. Огарева*

Современному научному миру Михаил Михайлович Бахтин известен прежде всего как выдающийся ученый-филолог и философ, внесший в сокровищницу мировой гуманитарной мысли целый ряд плодотворных идей.

Предметом рассмотрения в нашей статье явились идеи М.М. Бахтина, составившие круг его представлений о том, как должен строить свою работу литературовед, работающий со студентами университета, выступающий перед ними со своими лекциями, организующий для них семинары и спецкурсы.

Статья представляет собой тип научно-биографического исследования, который сам М.М. Бахтин определял как аналитический. В одной из своих работ 1940-х гг., говоря о разнообразных типах биографии, сложившихся на античной почве, он выделил тип с характерным разделением всего жизненного материала по своеобразным рубрикам, в которых черты и свойства личности подбираются из разновременных событий ее жизни: как человек, как семьянин, как мыслитель и наконец как преподаватель.

М.М. Бахтин относился к тому типу ученых, которым всегда была нужна аудитория, нужны были слушатели. Отсутствие их его неизменно огорчало. В одном из писем, датированных 1921 г., М.И. Кагану в Орел он писал: «…если Вам удалось составить хотя бы маленький кружок основательных слушателей, то большего в России при современных условиях и желать нельзя. Лев Васильевич (Пумпянский. — *Л.К.*) уже полгода в Петрограде, но не нашел даже такой аудитории, какая была у него в Витебске. К сожалению, приходится признать, что в России Вам еще долго придется быть одиноким, и встречать Вы будете в лучшем случае уважение и очень мало понимания и сочувствия, ведь у нас, как это ни дико, и под “философией“ понимают нечто весьма мало похожее на то, что понимаете Вы, и не только в среде обывателей, а и присяжных наших философов»[1].

Сам М.М. Бахтин, куда бы ни забрасывала его судьба, искал и находил слушателей, в числе которых были и весьма «основательные»: пианистка М.В. Юдина, искусствовед И.И. Соллертинский и др.

Среди многочисленных статей, исследований, материалов научных конференций и других публикаций, в которых рассматриваются самые разные стороны научного наследия М.М. Бахтина, работ, посвященных аналитическому рассмотрению его преподавательской деятельности, сравнительно немного[2]. А между тем она имела в жизни ученого свой смысл и

© Л.С. Конкина, 2002

значение. Прошла она большей частью на кафедре всеобщей литературы Мордовского педагогического института, а после его реорганизации — на кафедре русской и зарубежной литературы Мордовского государственного университета. Здесь ученый проработал с октября 1945 г. и до своего выхода на пенсию в 1961 г., да и уйдя на заслуженный отдых, М.М. Бахтин продолжал работать со своими аспирантами.

Приказ о назначении М.М. Бахтина и.о. доцента кафедры всеобщей литературы был подписан 18 августа 1945 г., а чуть позже издается приказ № 266 следующего содержания: «Назначить Бахтина Михаила Михайловича заведующим кафедрой всеобщей литературы с 19 сентября 1945 года…»[3]

Инициатива директора института, однако, не была поддержана в Наркомпросе РСФСР, и приказ о назначении М.М. Бахтина заведующим кафедрой всеобщей литературы вышел только 21 февраля 1947 г. Он гласил: «Утвердить кандидата филологических наук тов. Бахтина М.М. и.о. заведующего кафедрой всеобщей литературы Мордовского государственного педагогического института»[4]. Таким образом, назначение состоялось после того, как в ноябре 1945 г. в Институте мировой литературы им. А.М. Горького в Москве им была защищена кандидатская диссертация.

Свои усилия заведующий кафедрой прежде всего направил на повышение уровня преподавания учебных дисциплин. Ему представлялись чрезвычайно важными разработка методологических принципов организации учебного процесса и повышение методического мастерства преподавателей кафедры.

Институтские учебные планы и программы, нередко страдавшие утилитарной ограниченностью, требовали, по мнению М.М. Бахтина, некоторой корректировки. Четыре существенных недостатка были отмечены им и в работе кафедры:

1) догматическая форма изложения материала в лекциях, сообщение *готовых* положений науки без анализа истории вопроса, без освещения борьбы мнений и без развернутой аргументации;

2) ненужное дублирование учебников, обзорность и сухость изложения материала;

3) отсутствие проблемности, без которой трудно рассчитывать на исследовательский интерес к лекциям преподавателей кафедры со стороны студентов;

4) отсутствие или недостаточная выраженность позиции преподавателей и их собственных научных интересов[5].

Отчеты кафедры и протоколы заседаний сохранили замечания М.М. Бахтина, касающиеся методики чтения лекций. Особенно интересным в этом отношении представляется протокол № 5 заседания кафедры от 27 декабря 1960 г. В этом протоколе зафиксированы следующие положения, прозвучавшие в выступлении Михаила Михайловича. Вузовская лекция, по его мнению, ставит перед собой три цели: сообщение необходимых сведений по данному вопросу, воспитание научного мышления и воспитание эстетического восприятия и художественного вкуса студента.

Знания, подчеркивал М.М. Бахтин, бывают двух видов: основные — проверенные наукой, неоспоримые — и спорные, требующие проверок и уточнений. Лекция должна строиться на материале, включающем в себя оба типа знаний. При этом преподаватель, излагая материал дискуссионного характера, не должен оставлять студентов «на распутье». Он обязан дать собственную оценку научным спорам, присоединиться или не присоединиться к той или иной позиции, аргументируя свою точку зрения. Особенно следует выделять в лекции те проблемы, над которыми преподаватель работает сам, те, что составляют его научный интерес. В этом случае он может сообщить студентам много нового и интересного. Нашим слушателям, подчеркивал М.М. Бахтин, «всегда интересно знать, какое место в науке занимаем мы сами, насколько серьезен наш вклад в литературную науку». Эти слова М.М. Бахтина подтверждаются его собственным примером. Много и плодотворно занимаясь проблемой литературных жанров (в том числе и в годы своей работы в Саранске), он постоянно включал в свои лекции эти материалы[6].

Характерно, что уже в первые годы работы в качестве заведующего кафедрой М.М. Бахтин предпринимает попытку осуществить свою идею изучения истории литературы в тесной взаимосвязи с другими видами искусства, или, как он сам писал позднее, «в контексте всей культуры».

В планах работы кафедры записано, что для успешного проведения лекции необходимо «привлечение параллельного материала других искусств (архитектуры, живописи, музыки, хореографии и др.)». Позже ученый скажет об этом в полный голос: «Литература — неотрывная часть культуры. <…> Ее недопустимо отрывать от остальной культуры и, как это часто делается, непосредственно, так сказать, через голову культуры соотносить с социально-экономическими факторами. Эти факторы воздействуют на культуру в ее целом и только и через нее и вместе с ней на литературу. <…> Вспомним широчайшие культурные горизонты исследований Потебни и особенно Веселовского»[7].

Влияние личности и научного наследия А.Н. Веселовского на М.М. Бахтина и его исследования представляется нам бесспорным. Не раз, составляя план собственной работы или работы кафедры, он обращается к трудам академика А.Н. Веселовского как к примеру. В плане на 1945/46 учебный год М.М. Бахтиным предусмотрена разработка двух типов лекций: обзорной и монографической. В качестве образца для построения таких лекций он предполагал обратиться к литографированным лекциям А.Н. Веселовского. В 1950 г. в планах научных исследований М.М. Бахтина наряду с такими темами, как «Проблема речевых жанров», «Слово и образ», значатся две: «Источники концепции А.Н. Веселовского» и «Критика концепции А.Н. Веселовского».

Здесь мы должны подчеркнуть, что в целом ряде трудов М.М. Бахтина, посвященных, например, соотношению творчества, народной культуры и теории романа, особенно исторической типологии коренных его структур (по типам временных и пространственных отношений, характеру главного героя, изображению мира вокруг него и способам развития действия), возникающих еще в «античном романе» и проходящих сквозь всю его историю, чувствуется неявное отталкивание от «Исторической поэтики» А.Н. Веселовского. Совершенно очевидно также и то, что собственные исследования М.М. Бахтина также строятся в орбите исторической поэтики.

В историко-литературных лекциях М.М. Бахтин считал необходимым затрагивать, обсуждать и вопросы теории литературы. История литературы немыслима без ее теории, как и сама теория литературы невозможна без ее истории. Словом, история литературы должна быть теоретической, теория — исторической.

Не менее важное значение М.М. Бахтин придавал и творческой работе студентов, инициированию их собственной научной деятельности, насколько это было возможно в условиях провинциального вуза. Такую работу, считал он, целесообразно проводить через тщательно продуманную систему спецкурсов и спецсеминаров. Здесь студенты учатся работать с научной литературой, писать рефераты, готовить доклады и сообщения, обобщать собственные наблюдения и разыскания. Практические занятия, говорил он, имеют чисто учебную цель, спецсеминары — научно-исследовательскую.

Научно-исследовательскую работу студенты могут проводить только в том случае, если у них сформирован навык работы с книгой. Небольшая статья М.М. Бахтина «Некоторые замечания», опубликованная в университетской многотиражке, как раз и была посвящена методике работы с книгой. Вот некоторые выдержки из этой статьи: «В молодом возрасте, когда память свежа, а интеллект не достаточно развит, запоминание часто опережает понимание. Но все, что мы запомнили без глубокого понимания, и непрочно и — главное — совершенно бесполезно». И далее: «Приступая к изучению научной книги, никогда не следует рассчитывать на быстрое и легкое ее усвоение. <…> Работая над любой книгой, важно усвоить не только со-

держащиеся в ней факты и готовые положения науки, но и методы, с помощью которых они найдены, установлены, доказаны. Надо овладевать самой логикой науки»[8].

Рамки статьи не позволяют более подробно остановиться еще на очень многих аспектах преподавательской деятельности, о которых так или иначе в разное время говорил М.М. Бахтин: о воспитании эстетического вкуса и чутья студентов, о расширении их общекультурного кругозора, о привитии им навыков библиографического поиска, о навыках самостоятельной работы и т.д.

Из представленных нами материалов можно сделать следующие выводы. М.М. Бахтин не предлагал никаких революционных приемов работы со студентами: его подходы к работе со студенческой аудиторией ориентировались на традиции, сложившиеся в практике старых российских университетов, с опытом которых он был знаком не понаслышке. Все усилия М.М. Бахтина и в качестве преподавателя, и в качестве заведующего кафедрой были направлены на то, чтобы поднять уровень филологического образования в только что сформированном вузе до высоты достижений лучших российских университетов.

Совершенно очевидным представляется нам и другой вывод. Итогом многолетней научно-педагогической деятельности М.М. Бахтина в Саранске явилось становление и развитие философско-филологической и литературоведческой науки в высших учебных заведениях Мордовии, о чем с благодарностью помнят представители сегодняшнего поколения преподавателей целого ряда университетских кафедр. «Школу» М.М. Бахтина прошли многие из тех, кто и по сей день работает в студенческих аудиториях. Тем более важен опыт М.М. Бахтина, не устаревший до наших дней, для молодого поколения преподавателей вуза.

В нашей статье мы не касались бахтинского понимания методологии научного исследования, полагая, что эти вопросы должны стать предметом отдельного, глубокого и полного, рассмотрения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] М.М. Бахтин и М.И. Каган: (По материалам семейного архива) // Память. Вып. 4. Париж, 1981. С. 258—259.

[2] Укажем, в частности, на следующие работы: *Басихин Ю.Ф.* О Михаиле Михайловиче Бахтине // Родные просторы. Саранск, 1978; *Васильев Н.Л.* М.М. Бахтин и его аспиранты // Диалог. Карнавал. Хронотоп. 1998. № 3. С. 53—69; *Он же*. М.М. Бахтин как вузовский преподаватель // Там же. 2000. № 1. С. 45—52; *Диалектова А.В.* М.М. Бахтин о Гете: (По воспоминаниям ученицы М.М. Бахтина) // Там же. 1999. № 3. С. 161—170.

[3] Архив МГУ им. Н.П. Огарева, ф. 2, оп. 1, д. 54, л. 9.

[4] Там же, л. 11.

[5] Материалы, характеризующие взгляды М.М. Бахтина по затронутым вопросам методики вузовского преподавания литературоведческих дисциплин, извлечены из кратких кафедральных отчетов, протокольных записей и других документов, сохранившихся в архивах Саранска. См.: Протокол № 5 от 27 декабря 1960 г. // ЦГА РМ, ф. Р-2542, оп. 1, д. 138, л. 10 об., 11 об., 12 об.

[6] Укажем в этой связи опубликованные сравнительно недавно лекции М.М. Бахтина по истории зарубежной литературы в записях В.А. Мирской, в частности, лекции по литературе средневековья (раздел «Латинская литература средневековья», тема «Куртуазный рыцарский роман» и др.), в которых содержатся научные идеи самого М.М. Бахтина. См.: М.М. Бахтин. Лекции по истории зарубежной литературы. Саранск, 1999.

[7] *Бахтин М.М.* Ответ на вопрос редакции «Нового мира» // М.М. Бахтин. Литературно-критические статьи. М., 1986. С. 502.

[8] *Бахтин М.М.* Некоторые замечания // Конкин С.С., Конкина Л.С. Михаил Бахтин. Страницы жизни и творчества. Саранск, 1993. С. 348.

Поступила 10.10.02.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

АДАПТАЦИЯ ПРОЕКТА «ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Ф.Г. Мухаметзянова, *зав. кафедрой психологии Елабужского государственного педагогического института, доцент*

Субъектность студента педвуза как интегративное образование личности будущего учителя, вопрос о становлении которой поднимался нами в № 2/3 данного журнала за 2002 г., не формируется сама по себе. На наш взгляд, для интеграции субъектности в образовательное пространство педагогического вуза необходим подбор адаптивных методик организации субъектного обучения в высшей педагогической школе, предполагающих использование обучающих проектов, цель которых — не передача информационной системы знаний для последующего заучивания и воспроизведения, а развитие механизма саморазвития субъектности и в конечном счете — самоосуществление личности каждого студента педвуза как будущего учителя.

В учебно-воспитательном процессе педвуза основная нагрузка в плане становления субъектности студента ложится на психолого-педагогические науки, интегративные в личностно ориентированной профессиональной подготовке, актуализирующие проявление таких субъектных качеств, как конструктивная активность, самостоятельность, самодеятельность, креативная избирательность, инициатива, рефлексивность, эмпатийность и адекватная самооценка своих возможностей. Следовательно, для развития субъектности студента педвуза требуются особые обучающие программы, инициирующие субъектную активность, отраженную в учебно-профессиональной и личностной активности. Разнообразные психолого-педагогические тренинги, сюжетно-ролевые, имитационные игры не в должной степени отвечают вышеуказанным требованиям. Эти средства в образовательном пространстве вуза выполняют роль своеобразного каркаса субъектного обучения, внутри которого должны развертываться процессы самопознания, самопроектирования профессиональных и субъектных стратегий. Таким процессом может выступить апробация в учебно-воспитательной среде педвуза новых программ развития субъектности.

Анализ апробации проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления» (RWCT — Reading & Writing for Critical Thinking), предложенного Институтом «Открытое общество» исходя из актуальных потребностей современного общества, позволил нам сделать вывод о том, что он может быть успешно использован в образовательном пространстве педвуза. Данный проект, разработанный группой американских ученых (Дженни Л. Стил, Кертис С. Мередит, Чарльз Темпл и Скотт Уолтер), направлен на формирование у студентов умения работать с текстом и на развитие у них таких личностных качеств, которые впоследствии помогли бы им ориентироваться во все возрастающем потоке информации. Таким образом, проект нацелен на воспитание культуры мышления и культуры работы с текстом.

Многолетняя педагогическая деятельность в педвузе приводит нас к неутешительным выводам. Психолого-педагогическая подготовка будущего учителя в педвузе не отвечает реалиям современной школы. Сегодня учителю необходимо не только уметь адаптироваться и выживать в существующих условиях, но и развивать в себе способности, помогающие изменять и радикально перестраивать данные условия, развиваясь при этом как субъект образовательной и педагогической деятельности, который сам, самостоятельно управляет собствен-

© Ф.Г. Мухаметзянова, 2002

ной жизнью, а не плывет по течению, становясь рабом обстоятельств и продуктом манипулирования.

В связи с этим остро встает вопрос методического, психолого-педагогического и организационного обеспечения процесса субъектного обучения. Естественно, что подобная философия и психология жизнедеятельности студента ставят вопрос о новом учителе, не просто обеспечивающем трансляцию готовых знаний, формирование умений и навыков, безусловно, необходимых ученику, но и развивающем субъектность каждого ученика. Мы считаем, что изменить самосознание подрастающего человека способен только тот учитель, который осознает себя субъектом образовательной и педагогической деятельности, а в широком смысле — субъектом всей своей жизнедеятельности. На наш взгляд, одним из важнейших качеств субъекта образовательной и педагогической деятельности выступает критическое мышление как интегратор теоретического и практического педагогического мышления.

В опыте российской школы проблеме развития критического мышления уделено немало внимания. В частности, на его формирование направлены проблемное обучение и ТРИЗ (теория решения изобретательских задач). Однако в данных технологиях главный акцент делался на развитие творческих способностей как синонима изобретательства, в лучшем случае — инсайта как догадки. Для студентов педвуза указанные технологии не выступают интеграторами, развивающими педагогическое мышление как практическое мышление. В свое время А.В. Брушлинский указывал, что любое мышление изначально является творческим. Поэтому в процессе развития педагогического мышления у студентов педвуза мы не ставили перед собой цель формировать творческое мышление. С учетом вышесказанного нами был выбран проект «Чтение и письмо для развития критического мышления» (ЧПКМ), принципиальным отличием которого от технологий формирования творческого мышления является то, что он предполагает развивать критическое мышление не при помощи тренингов, деловых игр, решения абстрактных задач и др., а через чтение и письмо, развитие культуры работы с текстом, с чем сталкивается каждый студент и в течение пяти лет обучения в педвузе, и на всем жизненном пути профессионала.

Наши наблюдения за студентами в процессе учебной деятельности показали, что студенты не владеют навыками чтения текста с пониманием его подтекста, не умеют отделять главную мысль от второстепенной, испытывают затруднения при чтении больших объемов текста, не владеют навыками систематизации и графического отображения прочитанной информации и т.д. Мы удручены тем, что в качестве студента мы получаем ученика, с которым за годы обучения в школе при формировании умственных действий учителя не обращались к третьему, наиболее обобщенному, типу ориентировочной основы действий (III тип ООД по П.Я. Гальперину). Этот момент приходится выделять как принципиально важный в процессе обучения студентов педвуза. Кроме того, принципиально важна и отраженная в проекте попытка сохранения при этом авторской, активной, размышляющей позиции обучающегося.

Цель проекта — внедрение в образовательный процесс активных методов обучения. Принципами технологии являются:

— активность субъектов учебной деятельности;

— организация групповой работы в аудитории;

— развитие навыков общения;

— образовательная технология как средство и инструмент самообразования человека;

— соотнесение содержания учебного процесса с конкретными жизненными задачами.

Развитие критического мышления позволяет четко организовать учебный процесс и решить важнейшие образовательные и воспитательные задачи:

— существенно повысить интерес как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения;

— развить умение самостоятельно обрабатывать информацию;

— определить собственные приоритеты в личной и профессиональной жизни;

— существенно повысить эффективность восприятия информации;

— сформировать навыки диалогического общения в коллективе.

Подчеркнем, что критическое мышление не понимается как критика, поиск недостатков и отрицание. Этимология слова «критика» (от греч. kritike — оценка, разбор, обсуждение) позволяет более адекватно отнестись к этому понятию. Критический — значит делающий оценку. Критическое мышление (альтернатива — догматическое) в данной технологии понимается как творческое, аналитическое и конструктивное мышление и рассматривается в качестве активного и интерактивного процесса познания. Дайана Халперн дает рабочее определение критического мышления как мышления, построенного на использовании когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата, как целенаправленного мышления. Д. Халперн считает, что критическое мышление — это не дань моде. Знания, накопленные в области развития критического мышления, могут найти свое применение на практике при решении многих задач — от обучения военным навыкам до разработки компьютерных программ с удобным и понятным интерфейсом (см.: Халперн Д. Психология развития критического мышления. СПб., 2000).

В нашем исследовании критичность мышления характеризуется способностью человека не принимать на веру свои и чужие мысли, их критическим рассмотрением, умением взвешивать все доводы «за» и «против». Критичность ума позволяет человеку оценить как объективные условия, так и собственную деятельность, занять определенную позицию по тому или иному вопросу. Основой для развития критичности мышления служат глубокие знания и опыт человека.

Данная технология опирается на активные методы обучения, при которых обучаемый является активным участником этого процесса. Достоинство указанной группы методов состоит в том, что они позволяют студентам развивать мышление, не просто воспроизводя усвоенные знания, но и используя их в практико-ориентированной деятельности; способствуют вовлечению в решение проблем, максимально приближенных к педагогическим. Активные методы делают обучение для студентов более комфортным: они перестают бояться негативной оценки, больше говорят, совершенствуя тем самым свои коммуникативные навыки. При этом чрезвычайно важно оценивать не только проявленные будущими учителями знания и умения, но и их творческую самостоятельность.

Основой технологии ЧПКМ и соответственно психологическим механизмом развития критического мышления является трехфазная модель восприятия информации, включающая в себя стадии «вызов — осмысление / реализация — размышление / рефлексия» и помогающая студентам самим определять цели обучения, осуществлять продуктивную работу с информацией и размышлять о том, что они узнали.

На стадии вызова (evocation) в сознании студентов происходит процесс актуализации имеющихся знаний и представлений о предмете изучения. Поскольку при этом сочетаются индивидуальная и групповая виды работы, участие студентов в образовательном процессе активизируется, формируется познавательный интерес, определяются цели дальнейшей учебной деятельности.

На стадии осмысления / реализации смысла (realization) студент вступает в контакт с новой информацией, систематизирует сведения, соотнося их с собственными знаниями. Очень важно, что уже на этом этапе, используя ряд приемов, педагог помогает студентам самостоятельно отслеживать эффективность образовательного процесса.

Стадия размышления/рефлексии (reflection) характеризуется следующими основными задачами:

— целостного осмысления, присвоения и обобщения полученной информации;

— выработки собственного отношения к изучаемому материалу, выявления еще непознанного (новый вызов);

— анализа образовательного процесса в целом.

В ходе работы в рамках данной модели студенты овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепи доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим.

Технология ЧПКМ включает в себя набор приемов, обеспечивающих активное включение студентов в процесс «добывания» знаний, развитие критического мышления и способности наблюдать за его развитием. Благодаря данной технологии в учебном процессе происходит как бы объединение навыков различных видов интеллектуальной деятельности с искусством общения. Приемы, используемые в этой технологии, имеют условные названия: кластеризация; метод направленного чтения — INSERT, «продвинутая» лекция, метод ведения двухчастного дневника, чтение с остановками и т.д.

Вдумчивое, осмысленное чтение подразумевает использование всего спектра мыслительных операций, присущих критически мыслящему человеку. Предлагаемая в технологии ЧПКМ стратегия работы с текстом, называемая кластеризацией, помогает преподавателю и студентам сделать процесс чтения более эффективным. Прием кластеры — это графический способ организации учебного материала. До начала чтения студентам предлагаются категории информации, на которые следует обратить внимание в процессе чтения. Полученная в результате информация оформляется на большом листе бумаги или листе ватмана в форме кластеров (блоков идей), или «гроздьев».

Для более эффективного использования указанного приема в работе со студентами мы предлагаем следующие рекомендации.

1. Оцените текст, с которым вы будете работать. Обоснована ли в данном случае разбивка на «гроздья»? Можно ли выделить малые и большие смысловые единицы?

2. Окажите помощь студенту (при необходимости) в выделении смысловых единиц.

3. Озвучьте свои «гроздья» (презентация записей).

Данный прием способствует развитию всех мыслительных операций, помогает глубже понять и эффективнее усвоить смысл прочитанного текста, развивает культуру работы с информацией.

В процессе чтения текста применяется еще один прием технологии формирования критического мышления — INSERT (ИНСЕРТ). Смысл данного приема заключается в использовании пометок разного вида, помогающих освоить рациональные приемы работы с текстом, принятых во всем мире и в системе Интернет.

1. Галочкой (V) отмечаются утверждения, которые соответствуют ранее имевшимся знаниям.

2. Знаком «+» отмечаются утверждения, представляющие новую информацию.

3. Знаком «-» отмечаются те утверждения, которые противоречат ранее имевшимся знаниям и представлениям.

4. Вопросительным знаком (?) отмечаются утверждения, вызывающие вопрос или дополнительный интерес, требующие разъяснения.

Данные приемы помогают опосредованному освоению профессии через направленное чтение текста, позволяют эффективно формировать умения целенаправленного чтения, рационального планирования учебно-профессиональной деятельности, задавать вопросы и находить на них ответы.

В отечественной высшей школе традиционными формами организации обучения студентов являются лекция и семинар. Лекция, служащая основным средством передачи информации, достаточно эффективна в случае подачи большого количества нового материала, обзора объемной темы, авторского материала и т.д. Однако она имеет и ряд недостатков. Среди них — слабая мотивация слушателей, пассивность в восприятии

материала, низкая степень сосредоточенности и т.д. Технология критического мышления предусматривает использование активного обучения на «продвинутой» (в отличие от традиционной) лекции. Во время подготовки к «продвинутой» лекции преподаватель делит материал на дидактические смысловые модули и в каждом из них выделяет основные проблемы, понятия, свойства, категории, на которые будет опираться восприятие данной темы.

Перед началом лекции слушателям задается вопрос, характеризующий ее первую часть: «Как вы думаете, какие причины способствовали возникновению данной проблемы?» или «Какими свойствами обладает данное понятие?» и т.д. Затем каждому слушателю предлагается составить свой список ответов на данные вопросы, обсудить ответы в паре (или в малой группе) и выделить уже их общий список. Через несколько минут (3—5) преподаватель просит высказать общее мнение каждой пары (группы) и записывает его на доске. Если вариантов возникает множество, можно все ответы с помощью студентов разделить на отдельные категории по какому-либо принципу. Эта работа составляет стадию вызова в рамках технологии критического мышления. Достоинствами данного вида работы являются: выделение общего для всех базового материала, активизация познания слушателей, постановка через вопрос цели первой части лекции.

На второй стадии — осмысления — слушателям предлагается задание, которое они выполняют при прослушивании лекции (в течение 15—20 мин). Оно может быть двух вариантов:

1) аудитория работает в тех же парах: один человек ставит знаки «+» и «-» в зависимости от правильности своего предполагаемого списка, составленного перед лекцией, а второй — записывает все новые идеи, которых в списке не было;

2) слушатели работают индивидуально и во время лекции заполняют таблицу из трех граф — идеи или категории из списка, содержание этих идей или категорий, примечание (свое отношение к данной теме).

Третью стадию «продвинутой» лекции — размышление — можно охарактеризовать как предварительное подведение итогов. Если есть время, то можно предложить слушателям сравнить прогнозируемые идеи с теми, которые они услышали на лекции, сформировать свое отношение к новой информации, выслушать несколько выступлений. После этого рекомендуется провести параллель между стадией размышления первой части лекции и стадией вызова последующей.

Стадия размышления всей лекции, или окончательного подведения итогов, заключается в задании, которое помогает осмыслить материал лекции и оформить свои мысли. Это задание может предлагаться в трех вариантах:

1) ставится проблемный вопрос по всей лекции, дается возможность его обсудить и высказать свою точку зрения;

2) пишется десятиминутное эссе, в котором кратко студент излагает свои мысли по данному вопросу в виде свободного сочинения;

3) пишется еще более краткое, пятиминутное, эссе, в котором студент формулирует свое мнение по одному из вопросов лекции.

Таким образом, «продвинутая» лекция позволяет активизировать процесс усвоения нового материала, включить учащихся в процесс познания, выразить каждому свою точку зрения на существующую проблему, стимулирует развитие критического мышления. «Продвинутые» лекции требуют тщательной проработки со стороны преподавателя: четкого и грамотного отбора материала, разделения его на смысловые блоки. Поэтому данный прием технологии ЧПКМ целесообразно применять для тематических лекций, требующих взгляда с разных позиций, проблемного обсуждения, углубленного понимания материала и т.д.

Прием двухчастного дневника позволяет не только получить информацию, но и самостоятельно проанализировать ее. До чтения текста преподаватель предлагает начертить таблицу, состоящую из двух граф. В первой графе записывается уже знакомая информация («Знаю») по основным проблемам текста, во второй

графе — информация, которую студент хотел бы узнать («Хочу узнать»). В процессе чтения студент заполняет таблицу.

Оригинальным приемом развития критического мышления является чтение с остановками. Суть данного приема заключается в том, что студентам предлагается для восприятия небольшой художественный или научно-популярный текст. Желательно, чтобы он был «динамичным», с непредсказуемой развязкой. Предварительно преподаватель разбивает текст на небольшие, логически законченные отрывки — блоки информации, которых должно быть не более десяти. После прочтения каждого блока преподаватель делает так называемую остановку и предлагает студентам ряд вопросов. Причем эти вопросы носят «открытый» характер, т.е. составляются таким образом, чтобы ответить на них однозначно до прочтения следующего отрывка было невозможно. Однако при внимательном, вдумчивом прослушивании текста по некоторым фразам, интонациям читающего можно догадаться о дальнейшем ходе рассказа, о поведении и действиях главных героев повествования.

Перед чтением рассказа студенты объединяются в небольшие подгруппы для коллективного обсуждения вопросов и выработки единого мнения. После каждой остановки и обсуждения командам предлагается поочередно высказать свое мнение. Ведущий выслушивает все точки зрения, задает уточняющие вопросы, а по окончании чтения интересуется у тех слушателей, которые верно предугадали развязку произведения, как они о ней догадались, т.е. выявляет индивидуальные особенности восприятия текста.

Рассматриваемый прием базируется на последовательном предъявлении трех стадий — вызова, реализации, рефлексии. На первой стадии в сознании студентов происходит актуализация имеющихся знаний, формируется познавательный интерес. На второй студент вступает в контакт с новой информацией, анализирует и систематизирует полученные сведения. Наконец, на третьей, происходят целостное осмысление, обобщение полученной информации, выработка собственного отношения к ней. В ходе работы студенты овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать собственное мнение, строить умозаключения и логические цепи доказательств, выражать свои мысли ясно, четко, уверенно, корректно по отношению к окружающим. Собственный опыт применения данного приема убедил нас в том, что включение в коллективную работу, применение групповых форм обучения способствуют преодолению стеснительности, застенчивости определенной группы студентов, вселяют уверенность в собственные силы.

В целом достоинство технологии ЧПКМ состоит в том, что она дает преподавателю возможность четко структурировать изучаемый материал, дифференцировать его содержание для разных студентов. При этом повышается мотивация обучения студентов, развивается культура общения. Обучающиеся эффективнее усваивают материал (особенно слабоуспевающие), проявляют рефлексию, о чем свидетельствуют высказывания: «Я понимаю, что материал мною усвоен», «Мне нравится четкая структурированность материала» и др. Формируются умения работать в группе, ранжировать информацию по степени новизны и значимости, графически оформлять текстовый материал, творчески интерпретировать имеющуюся информацию. Одним из достоинств данной технологии является то, что это — «мягкая» технология, состоящая из множества приемов, которые можно сочетать по-разному.

Таким образом, технология ЧПКМ представляет собой систему стратегий, объединяющих приемы учебной работы по видам учебной деятельности независимо от конкретного предметного содержания. Базовая модель «вызов — осмысление / реализация — рефлексия» задает не только определенную логику построения лекции, семинара, но также и последовательность и способы сочетания конкретных технологических приемов. Данная технология применима к разным предметам, что позволяет говорить об ее

универсальном, надпредметном или интегрированном характере.

Мы указывали, что субъектность студента педвуза как феномен распредмечивается через профессионально значимые личностные качества педагога, под которыми понимается закрепившееся отношение к людям, профессии педагога и к самому себе как развивающемуся профессионалу. Мы считаем, что формирование этих качеств у студентов педвуза осуществляется поэтапно.

На I курсе в едином ансамбле профессионально значимых личностных качеств педагога доминирует педагогическое целеполагание, т.е. закрепившееся отношение к деятельности как целостной системе целей, выдвинутых обществом. В специфическом смысле педагогическое целеполагание выражается в принятии цели, осознании ее, планировании деятельности, в формировании субъективно осознанной модели желаемого или должного результата деятельности. Это проявляется в прогнозировании интеграции субъектности учителя в образовательной среде.

Для развития педагогического целеполагания у первокурсников рекомендуется использовать метод направленного чтения — INSERT, позволяющий освоить рациональные приемы работы с текстом, принятые во всем мире и в системе Интернет. При этом используются знаки: (V) — соответствует ранее имевшимся знаниям, (-) — противоречит ранее имевшимся знаниям; (+) — новая информация; (?) — информация требует разъяснения. Эти приемы помогают опосредованному освоению профессии через направленное чтение текста. В целом это позволяет эффективно формировать умения целенаправленного чтения, рационального планирования своей собственной деятельности, умения задавать вопросы и находить ответы.

У студентов II курса саморазвивающимся качеством является педагогическое мышление, которое мы рассматриваем как систему качеств, обеспечивающих субъективно-целенаправленное и обобщенно-опосредованное познание существенных связей и отношений в структуре образовательной и педагогической деятельности, их прогнозирование и субъективно-позитивное конструирование, реализующееся на основе обобщенно-теоретического, практического или критического мышления. На данном этапе саморазвития профессионально значимых личностных качеств педагога более эффективно использовать прием кластеризации, что позволяет развивать у студентов обобщенно-теоретическое мышление и осуществлять его трансформацию в практическое как синоним педагогического мышления.

У студентов III курса обучения доминирующим качеством в ансамбле профессионально значимых качеств является педагогическая направленность, под которой мы понимаем систему закрепившихся эмоционально-ценностных отношений, определяющих структуру ценностных ориентаций личности и побуждающих ее к самоактуализации. В узком смысле — это система качеств, проявляющихся в предметной специализации и личностно-ситуативных взаимоотношениях через постоянно присутствующий интерес и склонность к различным сторонам профессиональной деятельности на основе осознанной потребности в ней. В процессе саморазвития педагогической направленности более целесообразно использовать чтение с остановками.

На IV курсе доминирующим качеством становится педагогическая рефлексия — постоянно совершенствуемое самопознание, самоактуализация, самоопределение и самотрансценденция студента как субъекта и образовательной и педагогической деятельности. Этот комплекс качеств связан, во-первых, с направленностью профессионального сознания и самосознания на самого себя и внутрь своего духовного мира; во-вторых, со способностью ставить себя на место другого человека; в-третьих, с умением размышлять о своем месте, роли и позиции в профессионально-личностных взаимоотношениях с другими субъектами; в-четвертых, с умением «выйти» за пределы сознания, т.е. трансцендировать. Все качества в совокупности приводят к осознанию конструктивных преобразова-

ний, самоактуализации и трансценденции. На данном этапе эффективным приемом работы является ведение двухчастного дневника. В одной половине записывается какая-либо цитата из текста, в другой — комментарии. Комментарии могут быть трех видов: ассоциации из личного опыта, ключевая идея (идеи) текста, вопросы и противоречия. Данный прием направлен на развитие осознающей рефлексии, позволяющей студенту осознать самого себя как творческого субъекта профессиональной деятельности.

На V курсе доминирующим качеством в структуре субъектности студентов педвуза является педагогический такт как закрепившееся личностно ориентированное отношение, проявляющееся в положительном восприятии личности учащегося, основанном на безусловной любви и эмпатийном принятии его. Эти качества помогают субъекту осуществлять оптимальный выбор в соотношении способов и приемов поведения на основе соблюдения чувства меры в общении, гибкого мышления и оптимистичного подхода к человеку. Проявленный педагогический такт персонифицирует личностные качества и является показателем психологической культуры будущего учителя. Эффективным приемом развития педагогического такта является «продвинутая» лекция, вернее, лекция с доминированием диалога. В процессе этой лекции студенты получают возможность свободно общаться и высказывать собственное мнение на основе сопоставления различных точек зрения. Анализ «продвинутой» лекции позволяет четко выделить каждую стадию модели восприятия информации. В ходе дискуссии с преподавателем развиваются мобильность поведения, креативность, любознательность, толерантность, лояльность.

Использование указанной технологии в учебном процессе педвуза приводит к развитию различных навыков интеллектуальной деятельности в сочетании с умением гибкого общения и толерантностью поведения. Сегодня это особенно актуально для высшей школы, так как целью образования становятся саморазвитие творческих способностей человека, самостоятельное обретение им рациональных, универсальных способов деятельности, обеспечивающих субъекту профессиональной деятельности возможность реализации субъектности.

Таким образом, адаптация нами технологии ЧПКМ показала, что ее использование в педвузе создает оптимальные условия для развития у будущих учителей критического мышления и опосредованно способствует развитию всех групп профессионально значимых личностных качеств педагога.

Поступила 25.11.02.

ПРОБЛЕМА ЦЕЛОСТНОСТИ СИСТЕМЫ СЕМЕЙНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА

Ф.А. Ильдарханова, *начальник Управления ЗАГС Кабинета министров Республики Татарстан, доцент*

Под термином *семейное строительство* мы понимаем двоякий процесс: с одной стороны, это создание *дееспособной семьи*, а с другой — процесс реализации *семейной политики* государственных и негосударственных органов власти и управления.

Таким образом, семейное строительство — это дихотомический процесс, т.е. процесс объединения двух подсистем в одну систему более высокого порядка с новыми свойствами, которых нет ни у одной из составляющих ее подсистем.

Первая подсистема — создание дееспособной семьи — в определенной степени противостоит второй — процессу реализации общественно-государственной семейной политики: если первая проявляется как специфическая деятельность двух дееспособных личностей — мужчины и женщины, то вторая проявля-

© Ф.А. Ильдарханова, 2002

ется в деятельности надличностных общественно-государственных институтов.

Вполне очевидно, что пара людей разного пола, рассматриваемая вне общества, может образовать в лучшем случае малую группу, преследующую цели взаимного сексуального удовлетворения, производства потомства и совместного ведения хозяйства. При этом ни о каком нормативно-нравственном регулировании такого рода отношений не может быть и речи, так как нормы морали и права — порождение социальной жизни людей. Семьи вне конкретного общества, в полном смысле этого слова, быть не может.

Очевидно также и то, что семейная политика государства и негосударственных учреждений и организаций обладает своими специфическими свойствами, но никакая политика в отрыве от конкретного мужчины и конкретной женщины не способна создать никакую, пусть даже самую захудалую, семью.

Таким образом, лишь объединение двух вышеуказанных подсистем в одну порождает систему, обладающую уникальными специфическими свойствами. Эту систему мы называем *системой семейного строительства*. Она представляет собой явление, исторически сложившееся в ходе развития той или иной цивилизации. Ее характеристики в каждый конкретный момент определяются текущим состоянием как семейной политики, так и всей совокупности процессов семейного строительства, протекающих в данном обществе на уровне конкретных семейных образований.

Понятно, что состояние семейной политики в конкретный момент зависит от других факторов, достаточно динамично изменяющихся во времени, — состояния экономики, состояния и характера социально-правовых отношений в обществе, ментальности.

На уровне конкретных семей мы также видим, что процесс семейного строительства находится под влиянием весьма большого числа факторов и в каждой конкретной семье он протекает уникальным, особым, присущим только этой семье образом. В целом, однако, эти процессы подчиняются статистическим закономерностям и также зависят от состояния экономики, состояния и характера социально-правовых отношений в обществе, ментальных факторов.

Свойство зрелости, или целостности, системы семейного строительства имеет две основные составляющие:

— инвариантную относительно конкретной исторической эпохи, характеризующую исторически сложившуюся форму семейных отношений в обществе;

— переменную, определяемую текущими факторами состояния общества.

Представляется важным проследить процесс становления и сущность целостных систем, их инвариантные и переменные характеристики применительно к системе семейного строительства.

Становление любой системы, как и ее возникновение, проходит ряд этапов, каждый из которых можно рассматривать как развитие отдельной системы. Утверждающаяся форма взаимодействия между элементами, или, что то же самое, новая форма движения, или ее разновидность распространяется по всему возможному пространству, захватывая все более обширные его области, пока не станет структурно подобной элементарной системе — носителю новой формы движения. Иначе говоря, как только достигается структурная тождественность части и целого, процесс становления прекращается. Особенно отчетливо это видно на социальных системах. Если это зрелая рабовладельческая формация, то все атрибуты рабовладельческих отношений мы встречаем на всех уровнях человеческих объединений. Если это капитализм на стадии своей зрелости, то капиталистические отношения пронизывают общество от семейных отношений до чиновничьей иерархии. Таким образом, структурно-организационная тождественность частей и целого, подсистем и системы — один из важных признаков зрелости, развитости системы (см.: Аверьянов А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы. М., 1985. С. 194—195).

Применительно к системе семейного строительства структурная тождественность части и целого, т.е. ее *изоморфность,* обеспечивается подсистемой воспитания и образования личности. Действительно, «сущность процесса образования личности заключается в том, что в

мозгу человека образуется как бы уменьшенная модель окружающего мира — экспериментальная площадка. Наличие такой объективной отражающей площади подобно зеркалу есть условие объективного отражения природного и общественного миров, в том числе и самого себя в самом себе. Но более всего эта экспериментальная площадка (потому мы, вслед за Э. Нойманом, и называем ее экспериментальной) позволяет создавать, конструировать, планировать новые образования, следить и управлять их становлением» (Дармодехин С.В. Семья как объект государственной политики. М., 1998. С. 164).

В процессе образования личности происходит изоморфное отображение социальных институтов общества в мозгу человека, в его мозговой экспериментальной площадке. Образовательный процесс есть средство обеспечения целостности системы человек — общество. Поэтому и процесс создания дееспособной семьи оказывается структурно тождественным процессу семейного строительства в целом: конкретные мужчина и женщина строят семью по своему собственному желанию, но подчиняясь существующим в обществе ритуалам и традициям, нормам и правилам, законам и представлениям о том, что правильно и что неправильно.

Семейная политика государства и других общественных институтов также изоморфна структуре семейного строительства в целом. Действительно, она не может не отражать процесс создания и развития семьи на уровне отдельных личностей: в противном случае отсутствует сам предмет семейной политики. Но в то же время семейная политика не может не отражать и состояние самой себя, так как иначе исчезает вектор ее развития, определяемый направлением от существующего положения вещей в семейной политике к желательному ее состоянию.

Итак, семейное строительство есть процесс, на личностном уровне обеспечиваемый первоначально воспитанием и образованием личности и реализуемый в последующем деятельностью конкретных личностей по созданию дееспособной семьи, а на социальном уровне — семейно-ориентированной деятельностью социальных институтов и учреждений. При этом мы видим, что структурная изоморфность системы семейного строительства в целом и составляющих ее подсистем есть характеристика, определяющая инвариантную составляющую целостности системы семейного строительства.

Возникает вопрос о том, насколько в оперативном плане, в плане зависимости от переменных факторов семейной макро- и микросреды, эти виды деятельности являются целостными, насколько они обладают полнотой охвата и разрешения всех сторон, проблем и нюансов семейного строительства. Очевидно, если отсутствует целостность семейного строительства на конкретно-личностном уровне, то в результате мы получим в той или иной степени ущербную, проблемную семью. Если же нарушена целостность семейной политики, то в результате действия закона изоморфизма целого и частного в последующем будет нарушена целостность семейного строительства и на личностном уровне.

Отметим, что на практике закон изоморфизма части и целого проявляется прежде всего как *закон круговой причинности*, который заключается в том, что в целостной системе процессы, происходящие в одной подсистеме, выступают в качестве причины процессов в другой подсистеме, и наоборот.

При рассмотрении вопроса о целостности системы семейного строительства, как в инвариантном плане, так и в оперативном, необходимо ориентироваться на общие методологические подходы к анализу целостных систем.

Целостность, или зрелость, системы определяется наряду с другими признаками также и наличием в единой системе доминирующих противоположных подсистем, каждая из которых объединяет элементы, обладающие функциональными качествами, противоположными функциональным качествам другой подсистемы. Система из доминирующих противоположных подсистем может находиться в относительно устойчивом состоянии. Но это состояние временно, ибо интенсивность взаимодействия как между противоположностями, так и внутри каждой из них непрерывно меняется. Характер процессов в зрелой системе

обусловлен противоречивым состоянием целостной системы (см.: Аверьянов А.Н. Указ. соч. С. 195).

Раздвоение системы на противоположности обеспечивает ее относительно равновесное состояние и возможность длительного существования, в период которого изменения происходят преимущественно в количественном соотношении противоположных элементов. В конечном счете количественные изменения неизбежно приводят к качественным изменениям (там же. С. 197—198).

Итак, фундаментальным признаком целостной системы является наличие в ней *доминирующих противоположных подсистем*. Рассмотрим это положение применительно к системе семейного строительства.

Выше мы уже показали противоположность и единство подсистемы семейного строительства на личностном уровне и подсистемы семейной политики. Подчеркнем, что свойство целостности — зрелости в процессе своего развития должны приобретать и сами эти подсистемы: лишь в этом случае вся система семейного строительства становится целостной.

Действительно, с одной стороны, система, вступившая в период зрелости — целостности, одновременно становится развитым элементом высшей системы. С другой стороны, любая система с момента возникновения одновременно является и элементом, ибо она возникает в существующей системе. Но в данном случае система и сама по себе, и как элемент еще не развита. Развиваясь как система, завершающая один вид движения, она развивается и как элемент — носитель новой формы движения, а это значит, что ее развитие неизбежно подчиняется потребностям высшей системы. Иначе говоря, высшая система оказывает воздействие на характер дифференциации системы, становящейся ее развитым элементом. Зрелая система есть конкретная, определенная система; конкретность зрелой системы заключается в характере ее функционирования, в специализации ее функций. Система специализируется и приспособляется к определенному способу взаимодействия с окружающей средой, который способствует и существованию высшей системы, элементом которой она становится (там же. С. 198).

Целостность системы строительства дееспособных семей проявляется на статистическом уровне, так как она состоит из большого числа элементов — процессов строительства отдельных конкретных семей. Поэтому нужно исследовать, подчиняется ли распределение семей по признаку целостности на той или иной территории (в регионе) нормальному закону распределения. Если да, то можно считать, что подсистема строительства дееспособных семей на данной территории является целостной; в противном случае — нецелостной, и тогда есть основания для более углубленного исследования причин этой нецелостности.

Таковы общие методологические подходы к определению уровня целостности рассматриваемой подсистемы в системе семейного строительства. Однако возникает следующий вопрос: каким образом можно оценить состояние целостности той или иной семейной системы (конкретной семьи)?

Нам представляется, что количественно целостность семейной системы можно определить по числу содержащихся в ней доминирующих противоположных подсистем: чем больше таких подсистем, тем более целостной является данная система. При таком подходе целостность системы предстает как многомерное явление, описываемое системой координатных осей, каждая из которых имеет как положительное, так и отрицательное направление, т.е. связывает два противоположных начала (мужское и женское, родительское и детское, материальное и духовное и т.д.).

Процесс строительства дееспособной семьи на первоначальном этапе есть процесс взаимодействия двух личностей — мужчины и женщины, которые, по своей сути, есть противоположные подсистемы на всех этапах семейного строительства. Таким образом, на первом этапе строительства семьи возникает одна доминирующая ось, отражающая отношения противоположных полов.

На этапе бракосочетания к этой оси добавляется супружеская ось муж —

жена, характеризующая социально-ролевые и правовые отношения между противоположными субъектами брака.

На том же этапе возникают две противоположные системы — семейная микросреда и семейная родовая макросреда; соответствующая ось показывает отношения супругов с их ближайшими родственниками, которые весьма сильно влияют на становление и развитие молодой семьи.

По мере развития семьи возникают еще две противоположные подсистемы — родительская и детская, т.е. родители и дети образуют две системы, обладающие в значительной мере противоположными свойствами. Так добавляется еще одна ось, характеризующая целостность семейной системы.

Следующие две подсистемы соответсвуют процессам воспитания и образования личности, которые протекают как внутри семьи, так и за ее пределами, прежде всего в образовательных учреждениях (отсюда и проистекает их противоположность):

внутрисемейное воспитание — внесемейное (общественное) воспитание;

домашнее образование — обучение в образовательных учреждениях.

Экономика семьи характеризуется осью, на одном направлении которой — внесемейный труд как средство получения денежных и иных доходов для семьи, а на другом — домашний труд, выполняющий как экономическую, так и иные функции (педагогическую, общения, рекреационную и т.д.).

Две оси относятся к внутрисемейному распределению труда: одна ось — мужские и женские работы в домашнем хозяйстве, вторая — труд взрослых и труд детей.

Ось досуг — труд определяет принятое в семье соотношение подсистемы организации и проведения семейного досуга и подсистемы труда членов семьи.

Бюджетная ось семьи характеризует подсистемы получения доходов (кто зарабатывает) и расходов (кто распоряжается деньгами и другими ценностями — кто и как расходует).

Властная ось определяет две противоположные подсистемы: источника власти в семье и подчиненную.

Коалиционная ось отражает наличие в семье различных коалиций, группировок (мать и дочь против отца, мать с детьми против отца и т.п.).

Ось семейных ценностей — подсистема материальных ценностей (квартира, машина и т.д.) и подсистема духовных ценностей (в том числе семейные традиции, взаимоотношения между членами семьи, рассматриваемые как особого рода духовная ценность личности).

После того как определена некоторая система осей целостности, мы можем провести анализ конкретной семейной системы (семьи) на предмет ее целостности (зрелости). При этом осуществляется ее числовая оценка:

— если та или иная ось в семейной системе не представлена совсем, то ей соответствует число 0;

— если она представлена, но не как совокупность противоположных подсистем, а как нечто единое, неструктурированное (например, нет ясности в вопросах о том, как формируются доходы семьи и кто за это несет основную ответственность, как осуществляются расходы и кто принимает основные решения по этому вопросу), то такой оси соответствует число 1/2;

— если ось представлена как совокупность двух ярко выраженных противоположных подсистем, то ей соответствует число 1.

В результате суммирования полученных по всем осям чисел получаем число — показатель целостности данной семейной системы.

Проанализировав целостность семейных систем в той или иной выборке, можно построить график распределения семей по этому признаку (горизонтальная шкала — показатель целостности семей, по вертикали — частота встречаемости данных значений в рассматриваемой выборке) и сделать вывод о том, является ли данное распределение нормальным или нет. В первом случае мы говорим, что на данной территории сложилась целостная система строительства дееспособных семей. Во втором делаем вывод о том, что на этой территории действует некий фактор, противодействующий процессу строительства благополучных (целостных) семей.

Теперь нам необходимо рассмотреть вопрос о том, как оценить целостность подсистемы семейной политики, реализуемой на конкретной территории (в регионе).

При оценке целостности подсистемы семейной политики, реализуемой на той или иной территории (в регионе), мы будем придерживаться того же методологического подхода, который мы использовали при анализе подсистемы строительства дееспособной семьи. Это означает, что мы будем выделять в ней доминирующие противоположные подсистемы, и чем больше таких подсистем мы сумеем определить в структуре семейной политики в том или ином конкретном регионе, тем выше будет оцениваться ее целостность.

Вообще говоря, в семейной политике можно выделить следующие доминирующие противоположные подсистемы:

1	Подсистема семейной политики государства	⇔	Подсистема семейной политики негосударственных учреждений и организаций
2	Политика разделения зон ответственности за состояние семейной политики органов власти и управления	⇔	Политика интеграции действий органов власти и управления при решении вопросов семейной политики
3	Подсистема научного обеспечения семейной политики	⇔	Подсистема центров реализации семейно-ориентированных проектов и программ
4	Подсистема политики в отношении материальной сферы семейных отношений	⇔	Подсистема политики в отношении духовной сферы семейных отношений
5	Пропаганда общечеловеческих семейных ценностей	⇔	Подсистема этноконфессионального семейного воспитания
6	Политика поддержки функционирования семейно-ориентированных средств массовой информации, издательской деятельности	⇔	Политика обеспечения беспрепятственного доступа семьи к источникам информации
7	Подсистема развития семейного государственного права	⇔	Политика развития неправовых регуляторов семейных отношений
8	Развитие подсистемы фамилистической экспертизы проектов законов и нормативных актов государства	⇔	Развитие подсистемы независимой фамилистической экспертизы
9	Политика обеспечения родительских прав граждан	⇔	Политика защиты детства
10	Политика, ориентированная на семейную микросреду	⇔	Политика, ориентированная на укрепление родовых связей, родовой макросреды
11	Правовая поддержка и просвещение семьи	⇔	Формирование активной правовой позиции семьи
12	Политика помощи в создании семьи	⇔	Политика ограничения возможности вступления в брак
13	Политика обеспечения прав граждан на расторжение брака	⇔	Политика в отношении сохранения семей, уменьшения количества расторжений брака
14	Политика поощрения рождаемости	⇔	Политика ограничения рождаемости
15	Политика внесемейного воспитания	⇔	Политика внутрисемейного воспитания
16	Политика семейно-ориентированного общего и профессионального образования	⇔	Поддержка системы образования на дому, дистанционного образования, развития домашней образовательной среды
17	Политика общественного семейного досуга	⇔	Политика внутрисемейного досуга
18	Профилактика детской безнадзорности и преступности	⇔	Развитие подконтрольной семье системы детского самоуправления
19	Политика помощи матерям-одиночкам	⇔	Политика порицания рождения детей вне брака
20	Политика поддержки проблемных семей	⇔	Политика поддержки перспективных семей, в том числе воспитывающих талантливых детей
21	Подсистема разрешения семейных кризисов	⇔	Подсистема профилактики семейных кризисов
22	Государственное семейное воспитание детей-сирот и детей, лишившихся родительского попечения	⇔	Развитие института приемных семей
23	«Женская» семейная политика — повышение статуса материнства, воспитание будущих ма-	⇔	«Мужская» семейная политика — повышение статуса отцовства, воспитание будущих от-

	терей, медико-гинекологическая профилактика женских болезней		цов, профилактика урологических заболеваний
24	Политика охраны репродуктивного здоровья населения	⇔	Политика планирования семьи
25	Политика развития системы семейного медицинского обслуживания	⇔	Поддержка активной позиции семьи в отношении здорового образа жизни, ее медицинской активности
26	Государственная подсистема обеспечения здоровья детей	⇔	Формирование стереотипа поведения семьи относительно укрепления и сохранения здоровья детей
27	Политика борьбы против алкоголизма, наркомании, табакокурения и токсикомании	⇔	Пропаганда и развитие среды культурного потребления алкогольных напитков
28	Политика адресной социальной поддержки экономически несостоятельных семей	⇔	Политика формирования экономической состоятельности семьи
29	Политика государственного обеспечения пожилых граждан	⇔	Политика стимулирования помощи родителям со стороны их детей
30	Политика в отношении внесемейного труда	⇔	Политика в отношении внутрисемейного труда (в том числе труд женщины в семье, семейное народное творчество и предпринимательство)
31	Жилищно-коммунальная политика государства	⇔	Поддержка активности семьи в улучшении ее жилищно-бытовых условий, развитие рынка жилья
32	Развитие производства инструментов и оборудования для приусадебного и садово-дачного хозяйства	⇔	Политика поддержки приусадебного и садово-дачного хозяйства граждан
33	Развитие технологий производства продуктов быстрого приготовления еды, облегчения домашнего труда	⇔	Пропаганда и поддержка домашней кулинарии и производства продуктов питания в домашних условиях

Из вышеприведенных пар подсистемы 1—8 выделяются в одну группу, а подсистемы 9—33 — в другую. Такое разбиение на группы связано с тем, что подсистемы первой группы по своему характеру ориентированы на решение вопросов семейной политики, а подсистемы второй группы — на решение вопросов строительства дееспособной семьи. Мы видим, что подсистема семейной политики оказывается структурно тождественной (изоморфной) структуре семейного строительства в целом. Но это и есть, в соответствии с общефилософской методологией формирования целостных систем, неотъемлемая характеристика целостной системы.

Теперь можно оценить целостность семейной политики, реализуемой на той или иной территории (в регионе). Для этого мы поступаем таким же образом, как при оценке целостности подсистемы строительства дееспособной семьи:

— если та или иная пара противоположных подсистем не представлена в политике государственных и негосударственных органов власти и управления, функционирующих на данной территории, то этой паре подсистем соответствует число 0;

— если рассматриваемая пара представлена, но не как совокупность выделенных противоположных подсистем семейной политики, а как нечто единое, неструктурированное (или представлена лишь одна из подсистем рассматриваемой пары), то такой паре соответствует число 1/2;

— если пара подсистем семейной политики представлена как совокупность двух ярко выраженных противоположных подсистем, то ей соответствует число 1.

В результате суммирования чисел, полученных по всем парам противоположных подсистем, представленным в таблице, мы получаем число — показатель целостности семейной политики, реализуемой на данной территории (в регионе). Разумеется, чем больше будет это число, тем выше будет оцениваться целостность семейной политики.

Поступила 09.09.02.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Н. Агафонова, *доцент кафедры психологии Санкт-Петербургского государственного университета педагогического мастерства*

Современные условия ставят перед школой задачу определения новых актуальных целей и смыслов образования. Существует подход, согласно которому основой интеграции образования являются такие фундаментальные проблемы и в то же время отношения, как «человек и мир», «человек и природа», «человек и общество», «человек и человек» (Ю.Н. Кулюткин, И.Ю. Алексашина, Н.И. Элиасберг и др.).

Проблема «человек и человек» является предметом изучения социальной психологии. В ней имеется достаточный теоретический и практический опыт помощи людям в решении проблем общения и взаимоотношений в мире людей. В большей мере он касается взрослых, однако все больше конкретных исследований и разработок обращаются к юношескому и подростковому возрасту. Проблема помощи младшим школьникам в формировании умений позитивного общения и установления благоприятных межличностных отношений изучена мало, хотя ее актуальность в настоящее время несомненна.

Во-первых, актуальность проблемы связана с тем, что на протяжении всей жизни человек общается с другими, является членом различных малых и больших групп. Значимость этой сферы для него существенна всегда, однако научение общению и взаимодействию с другими происходит чаще всего спонтанно и не всегда успешно.

Во-вторых, она связана с современным пониманием задач развивающе-коррекционной работы на каждом возрастном этапе, которые должны включать не только обеспечение линий развития, актуальных для текущего возрастного этапа, но и профилактику возможных отклонений и проблем развития на последующих (И.В. Дубровина). Проблема общения и взаимоотношений с людьми особенно важна для подростков. Неумение ее решить часто является причиной нарушений развития и жизненного пути подростка. Работа с младшими школьниками в указанном направлении может стать профилактикой и решением возможных проблем развития в подростковом возрасте и далее.

В-третьих, об актуальности проблемы общения и взаимоотношений для младших школьников говорят результаты проведенного нами исследования социально-психологического развития учащихся (выборка — десять вторых и третьих классов — 257 чел.). Они свидетельствуют о том, что более 40 % учащихся начальной школы проявляют те или иные симптомы неблагополучия в сфере общения и взаимоотношений с одноклассниками. Не приводя здесь результаты полностью, отметим некоторые полученные факты. Они будут касаться, с одной стороны, субъективного восприятия и переживания своих взаимоотношений с одноклассниками, с другой — существующей социометрической структуры класса.

Так, у 35 % младших школьников имеется субъективное ощущение себя отвергаемыми, пренебрегаемыми, низко оцениваемыми со стороны одноклассников. Работая по методике «незаконченные предложения», разработанной нами, предложение «Многие одноклассники думают, что я…» они продолжили высказываниями: «плохой», «глупый», «слабый», «нервный», «странный», «обезьяна», «хуже их», «толстый», «двоечник», «придурок» и т.п. Понятно, что такие представления неблагоприятно характеризуют их текущие взаимоотношения с

© И.Н. Агафонова, 2002

одноклассниками и являются фактором, препятствующим установлению позитивных отношений с окружающими и позитивному представлению о самом себе.

10 % учащихся начальных классов обнаружили отрицательное эмоциональное отношение к классу (пренебрежение, враждебность, конфликтность, обиду), а 43 % — эмоционально нейтральное, скорее говорящее о несформированности положительных межличностных отношений в классе. Продолжая предложение «В моем классе…», первые дали ответы: «много врагов», «нехорошие девочки», «есть плохие мальчики», «дураки», «есть жирные», «есть двоечники», «шумно, все кричат», «плохо, неприятно, шумно», «есть обидчики», вторые — «много ребят», «много девочек», «много уроков», «много проверочных», «парты, цветы», «есть игрушки», «две доски». Такие ответы, учитывая интерпретации проективных методик, можно рассматривать по крайней мере как показатель несформированности благоприятных межличностных отношений, как психологическую защиту либо наличие не удовлетворяющих ребенка межличностных отношений. Отметим здесь, что 47 % младших школьников дали ответы, основной смысл которых — осознание наличия в классе привлекательных людей, позитивного отношения к ним. Это следующие и подобные им ответы: «хорошо», «друзья», «много умных», «хорошие дети», «мой лучший друг», «хорошая учительница», «много отличников».

Изучение системы межличностных отношений по методу социометрии (неограниченное количество выборов) показало, что средний групповой индекс сформированности положительных межличностных отношений (как среднее количество сделанных (полученных) ребенком положительных выборов — 2,0, средний групповой индекс сформированности отрицательных межличностных отношений (и соответственно отрицательных выборов) — 1,7. Средний групповой индекс благоприятности межличностных отношений (как разность первого и второго) — 0,3. Изучение взаимности в классах показало, что в среднем только 47 % детей имеют взаимные положительные выборы. Отметим здесь, что мы не использовали часто предлагаемые формулы групповой когерентности и взаимности, поскольку они ориентированы на «математически возможное» количество выборов, что, как представляется, не соответствует психологической реальности и воспринимается менее конкретно.

Итак, приведенные факты говорят о том, что проблема общения и межличностных отношений учащихся начальной школы актуальна в современных условиях, касается достаточного количества детей, требует особого внимания, изучения и поиска путей совершенствования.

Нами разработана социально-психологическая образовательная программа «Я и Мы» для детей младшего школьного возраста (см.: Агафонова И.Н. Социально-психологическое обучение детей 6—10 лет // Программа «Я и Мы». СПб., 2001), которая может обеспечиваться учителем как программа дополнительного образования или путем интеграции с предметами начальной школы. Экспериментальное изучение возможностей внедрения программы учителем начальной школы посредством интеграции с предметами начальной школы показало достаточно высокую результативность: значимо улучшаются межличностные отношения в классе и отношение к учителю, образ Я становится более полным и позитивным.

Использовалась интеграция с такими предметами, как труд (когда методика работы позволяет не только развивать тонкую моторику руки, но также положительное отношение к себе и другим), рисование (когда не только закрепляются изобразительные умения, но и формируются желание и умение сотрудничать в паре, слушать других и говорить перед другими), уроки чтения (когда помимо программных целей могут достигаться цели формирования умений работать в команде, развития эмоциональной экспрессивности, мотивации к саморазвитию). Внеклассная работа использовалась также для развития таких коммуникативных умений, как приветствие и про-

щание, обращение, просьба, благодарность, предложение помощи, отказ и др.

Полная характеристика программы включает раскрытие следующих компонентов: цель и задачи, теоретико-методологические основы, содержание программы, организация работы, особенности социально-психологической образовательной программы для детей младшего школьного возраста по сравнению с социально-психологическим тренингом для взрослых, технология проведения занятий, блочно-модульное планирование, методика работы. В данной статье мы остановимся лишь на обосновании цели программы.

Социально-психологическое образование мы рассматриваем как процесс управления социально-психологическим развитием. По существу, такой подход является конкретизацией подхода к обучению и воспитанию как процессу управления психическим развитием. Этот подход развивается в работах Б.Г. Ананьева, Н.Ф. Талызиной, В.А. Якунина и др.

Под социально-психологическим развитием нами понимается развитие ребенка как субъекта общения и взаимоотношений с людьми. Соответственно целью социально-психологической образовательной программы является развитие ребенка как субъекта общения и взаимоотношений с людьми.

Рассмотрим соотношение обозначенных категорий. Вначале — соотношение категорий «общение» и «взаимоотношения».

Общение является одной из базовых категорий психологии и вместе с тем одной из центральных ее проблем. Существует множество определений общения и имеются различные подходы к пониманию его сущности. Приведем основные.

А.А. Леонтьев определяет общение как «систему целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в коллективной деятельности, реализующих общественные и личностные, психологические отношения и использующие специфические средства, прежде всего язык» (Леонтьев А.А. Психология общения. М., 1997. С. 240).

Б.Ф. Ломов определяет общение «как специфическую форму взаимодействия человека с другими людьми, как взаимодействие субъектов…» (Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1999. С.188).

Согласно словарю под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, общение — «сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порожденный потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» (Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990. С. 244).

По В.Н. Куницыной, общение является наиболее широкой категорией для обозначения всех видов коммуникативных, информационных и прочих контактов людей, включая простые формы взаимодействия — например, присутствие (см.: Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб., 2002. С. 266). Отметим здесь, что контакт (от лат. contactus — прикосновение) означает соприкосновение, соединение (см.: Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1983. С. 258).

Приведенные определения позволяют сделать вывод о том, что категория «общение» определяется через взаимодействие, контактирование людей.

Понятие «взаимоотношения» является видовым по отношению к более общей категории «психические отношения человека». Данный термин обоснован В.Н. Мясищевым. Он дает следующее определение отношениям человека: «…психологически отношения человека в развитом виде представляют интегральную систему избирательных сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, вытекающую из всей истории его развития и внутренне определяющую его действия и переживания» (Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопр. психологии. 1957. № 5. С. 142). В.Н. Мясищевым выделены базовые виды отношений чело-

века: к предметам и явлениям окружающего мира, другим людям и самому себе. Взаимоотношения можно определить как взаимные связи между людьми, находящимися или бывшими в контакте.

Как относится категория «взаимоотношения» к категории «общение»? Приведенные дефиниции позволяют сделать вывод о том, что категория «общение», определяется через взаимодействие, контактирование людей, а категория «взаимоотношения» — через связь, т.е. это категории, отражающие различные психические реальности. Взаимодействуют ли данные категории?

Данная проблема поставлена уже в трудах В.Н. Мясищева. Он писал: «Взаимоотношение играет существенную роль в характере процесса взаимодействия и в свою очередь представляет результат взаимодействия. Те переживания, которые возникают в процессе взаимодействия, укрепляют, разрушают или реорганизуют отношения» (Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960. С. 216). А также: «Способом или формой общения и отношения является обращение человека с человеком» (Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии // Тезисы симпозиума «Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развитие контактов между людьми». Л., 1970. С. 115). Тем самым подчеркивается, что та или иная форма общения (обращение — по терминологии Мясищева) зависит от отношения человека к тому другому, с которым он общается, является воплощением отношения. При этом общение может сохранять, упрочивать или изменять эти отношения.

Подчеркивая связь и взаимодействие понятий общения и отношения, В.Н. Мясищев писал, что разработка проблемы общения без учета отношений не может быть достаточной, изучение общения и отношений без обращения — невозможно (там же).

К аналогичным выводам приходит Б.Г. Ананьев, который в работе «Психология педагогической оценки» демонстрирует, как различные ситуации общения на уроке, создаваемые учителем, обеспечивают условия для формирования у учеников различных отношений к познанию, учебе, себе самому, соученикам, учителю и окружающему миру в целом (см.: Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980. Т. 2. С. 128—267). Рассматривая общение как «межиндивидуальную связь и взаимодействие», он также показывает взаимосвязь общения и отношения.

Я.Л. Коломинский разграничивает общение и отношение и вместе с тем показывает их связь, говоря о том, что общение — это такое информационное и предметное взаимодействие между людьми, в процессе которого реализуются, проявляются и формируются их межличностные отношения (см.: Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976. С. 17).

Сходная позиция высказывается А.А. Бодалевым и Б.Ф. Ломовым. Рассматривая роль общения в развитии личности, они считали, что она состоит прежде всего в развитии значимых отношений, на базе которых и формируются те или иные свойства личности.

Анализ показывает, что категории «общение» и «отношение», в частности «взаимоотношения», относительно самостоятельны, отражают различные стороны психического мира человека, вместе с тем они взаимодействуют и взаимосвязаны. Взаимоотношения являются определенным результатом общения, воплощаются в нем, могут претерпевать изменения в процессе общения, детерминируют будущее общение. Взаимодействие, взаимовлияние и, часто, слияние общения и отношений обусловлено целостностью их субъекта — человека.

Что означает категория «субъект» и «субъект общения» в частности? Согласно энциклопедическому словарю, «субъект» (от лат. subjectus) — «находящийся в основе… носитель… источник активности…» (Советский энциклопедический словарь. М., 1985. С. 1278). Проведенный К.А. Абульхановой теоретико-методологический анализ применения категории «субъект» в психологии позво-

лил ей прийти к выводу, что данная категория применима к любому уровню психического и означает «качественное своеобразие способа организации и способа развития» (Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. М., 1973. С. 174). Однако в психологии принято относить категорию субъекта к какому-либо виду деятельности (жизнедеятельности) человека. Категорию «субъект общения» мы находим в трудах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева и их последователей. Она позволяет акцентировать качественное своеобразие, индивидуальные особенности в процессе общения и его развития у каждого человека. Качественное своеобразие всех отношений человека, в том числе взаимоотношений, отражается в категории «личность». Она является «носителем», «источником активности» в построении отношений человека.

Можно заключить, что выдвижение в качестве цели социально-психологического образования развития ребенка как субъекта общения и межличностных отношений достаточно обосновано. Оно опирается на базовые категории психологии, а также подчеркивает качественное своеобразие индивидуального развития ребенка в указанных направлениях. Такая формулировка цели социально-психологического образования позволила также более полно и целостно сформулировать задачи практической работы и отобрать ее содержание.

Поступила 13.11.02.

ДУХОВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА

В.П. Андронов, *зав. кафедрой психологии МГУ им. Н.П. Огарева, профессор*

Профессиональная деятельность специалиста в любой сфере труда предполагает постановку и решение специфических профессиональных задач. Важнейшим звеном такой деятельности является профессиональное мышление.

Профессиональное мышление чаще всего традиционно рассматривается с концептуально-логических позиций, что позволяет выделить следующие его основные составляющие: потребностно-мотивационную, целевую, задачную, планирующе-прогностическую, исполнительно-корректирующую, контрольно-оценочную.

Исследование потребностно-мотивационного компонента позволяет определить те побудительные и смыслообразующие механизмы, которые стимулируют мыслительные действия профессионала. Однако до сих пор не ясно, как возникают, а самое главное, как влияют на решение тех или иных профессиональных задач духовно-нравственные потребности и мотивы специалиста. Проблема заключается в определении методов и форм культивирования у будущего профессионала таких потребностей и мотивов, которые связаны с реализацией нравственных целей, способностей, развитием собственной духовности. При этом должны быть учтены нравственно-эстетические самоограничения, позволяющие относиться к другому человеку не как к средству, а как к цели.

С потребностями неразрывно связаны эмоции, которые позволяют человеку ставить профессиональные цели и задачи. Развитая эмоциональная сфера, наличие этических и эстетических эмоций способствуют осуществлению адекватных духовным ценностям целеполагания и постановки задач. Эмоции дают человеку возможность сразу же целостно определить тот набор способов и средств (в том числе и духовно-нравственных), который необходим для решения профессиональной задачи. Задача здесь рассматривается как единство цели и условий ее достижения. И цель, и условия должны включать в себя духовный компонент. Следует иметь в виду, что при изменении условий достижения цели, но при сохранении самой цели меняется и зада-

© В.П. Андронов, 2002

ча. Такое опробование цели средствами и способами составляет сущность планирующе-прогностической составляющей профессионального мышления. Именно духовный компонент не позволяет специалисту следовать формуле «Цель оправдывает средства».

В данном контексте возникает еще одна проблема — проблема проектирования специалиста, способного к самостоятельному целеполаганию, постановке задач и планированию, включающим духовную составляющую. Для разрешения этой проблемы требуется большая работа по определению содержания, форм и методов профессиональной подготовки, а также разработке диагностических методик. Практическое достижение намеченной цели при решении той или иной профессиональной задачи требует не меньшей духовности, чем планирование и прогнозирование, поскольку возникает необходимость в учете потребностей, интересов, целей, чувств и эмоций других людей.

Контрольно-оценочная функция профессионального мышления реализуется, на наш взгляд, прежде всего через духовно-личностную рефлексию, позволяющую специалисту рассматривать и оценивать себя, свои действия с точки зрения другого человека. В этом плане встает проблема формирования духовно-личностной рефлексии.

Утрата духовного компонента в деятельности специалиста неизбежно приводит к технократизации его мышления. Оно становится рассудочным, бездуховным; человек стремится достигать цели любыми средствами, не утруждая себя размышлениями о соразмерности «целей» и «средств», руководствуется внешними по отношению к его ценностям целями, игнорирует категории веры, нравственности, совести, добра, справедливости и правды. Духовная составляющая мышления профессионала позволяет ему оценивать ситуацию с точки зрения единства логической, этической и эстетической сторон познания.

Вместе с тем проблему эмпирического и теоретического типов профессионального мышления и сознания, а также их составляющих следует рассмотреть и в контексте духовного развития личности. Можно говорить о непосредственной связи типов мышления с основными этапами духовного роста личности. В процессе духовного развития она проходит ряд иерархических уровней, в основе которых лежит определенный тип субъект-объектных отношений, имеющих культурно-исторический характер. Эти отношения выступают в индивидуальном сознании как его порождающие модели, а со стороны мышления — как личностное смысловое понимание. Переход личности с одного уровня духовного развития к другому осуществляется через смену порождающих моделей сознания. При этом выделяются три основные модели, т.е. три культурно-исторических типа индивидуального сознания: натуралистическое, гуманистическое и духовное.

Изменение индивидуального сознания личности в ходе ее духовного роста проявляется как развитие постигающей способности мышления, обнаруживающееся в характере протекания важнейших мыслительных действий — рефлексии, анализа и планирования. Так, на натуралистическом уровне развития сознания в мышлении проявляется эгоцентрическая ценностно-смысловая позиция, определяющая общий утилитаристский подход к решению смысложизненных проблем. При этом рефлексия имеет внепсихологические черты и ограничена отражением поведенческих актов и непосредственных психических состояний, которые не анализируются, а лишь оцениваются. Анализ ситуаций производится по жестким рассудочным схемам, а планирование осуществляется как рациональное развитие категорий. Мышление носит разумный характер при логических обобщениях, пока фактологическая рефлексия оказывается достаточной, и приобретает формально-эмпирический характер при обобщениях, требующих психологической и моральной рефлексии.

На гуманистическом уровне развития сознания постигающая способность мышления распространяется на сферу психологических явлений, конечной единицей анализа являются психические

процессы и состояния. При этом осмысление ситуаций производится на основе психологических механизмов идентификации и эмпатии, исходя из гуманистической системы ценностей, осознаваемых как индивидуальный вывод из сознания. Это обеспечивает содержательность мыслительных действий при логических и психологических обобщениях, но в отношении моральных категорий мышление носит эмпирический характер, что проявляется в рефлексии как психологизм (психологический редукционизм моральных категорий), в анализе — как индивидуализм и рационализм. Формальный характер планирования выражается в том, что, редуцируя духовную жизнь личности к ее психическим состояниям и анализируя последние как автономные категории, личность воспринимает духовную жизнь как нечто статичное и неизменное, не усматривая динамику ее развития.

На духовном уровне развития постигающая способность мышления поднимается на высшую иерархическую ступень, отражая жизнь в единстве ее логических, психических и моральных аспектов. Конечной единицей содержательного анализа является поступок в единстве его поведенческих, психологических и нравственных составляющих. Содержательный характер планирования реализуется в рассмотрении личностью жизни как динамического процесса духовного становления.

Следует признать, что современное состояние высшего образования в России не может удовлетворять требованиям духовно-нравственного развития будущих специалистов. Такое положение нельзя объяснить только устаревшими формами и методами преподавания. Причины следует искать глубже — в научном подходе к внутреннему миру человека, а точнее, в кризисе психологии.

Кризис психологии, сравнимый, может быть, с кризисом физики в конце XIX — начале XX в., обусловлен необходимостью фундаментальной смены парадигмы. Понятие парадигмы (от греч. paradeigma — пример, образец) включает в себя общие правила, стандарты, образцы, технику, методологические принципы деятельности, признанные и принятые научным сообществом для целей решения психологических задач. Широкое распространение это понятие получило после публикации работы физика и историка науки Т. Куна «Структура научных революций». Рассматривая фундаментальные различия между общественными и естественными науками, он построил теорию научных революций, центральным звеном которой являлась концепция парадигмы. Это понятие он определял как признанные всеми научные достижения, которые в течение некоторого времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений. Подчеркнем, что парадигма является лишь моделью, а не окончательным описанием реальности. Такая модель на определенном этапе исчерпывает свои возможности и становится своеобразной смирительной рубашкой для исследования новых явлений, не укладывающихся в старые схемы и концепции. Тогда-то и возникает необходимость в новой парадигме.

Психология как наука формируется в последней четверти XIX в. благодаря заимствованию из естествознания строго научных методов исследования, и прежде всего эксперимента. С этого времени естественно-научная парадигма, в основе которой лежит система мышления естествоиспытателя И. Ньютона и философа Р. Декарта, становится ведущей в психологии.

Подобный подход в изучении человеческой психологии ориентирован на выявление общих закономерностей и законов, построение типов и классификаций психических феноменов (функций, явлений, состояний). Основными ценностями при этом выступают объективность и новизна психологического знания как результата исследования. Психологическое знание строится на базе наблюдения и экспериментирования, а истинными считаются такие результаты исследования, которые проверяемы и воспроизводимы.

Естественно-научное познание человека часто не отличается от исследования природных явлений. Человек рас-

сматривается как объект, отстраненный от исследователя, изучающего его беспристрастно, с внешней позиции. Объективистский подход не позволяет понять человеческую субъективность как некоторую целостность. Психология в русле данной парадигмы исследует специфические стороны человеческой психики, ее отдельные функции, процессы, состояния и др., но не дает целостного, системного представления о человеке как об индивидуальной и уникальной личности. Целостность личности не может быть построена из суммы ее элементов, и вместе с тем каждый элемент не может быть понят вне целого, поскольку в каждой части действует данное целое.

Особенно пагубна жесткая приверженность к естественно-научной парадигме для практики межличностного познания и общения, где требуется понимание органической целостности личности, ее неповторимости, ее духовной сущности. Объяснительная слабость старой парадигмы еще более очевидна в отношении образовательного процесса. Ее абсолютизация в итоге приводит к технократизации обучения. Студенты рассматриваются в основном лишь как объекты (а не субъекты) учебно-воспитательного воздействия, лишенные собственных инициативных сил в учебной деятельности. Как следствие этого, будущие специалисты не способны в достаточной мере использовать научно-психологические знания в реальной социальной практике, действуя лишь на уровне житейских представлений, опираясь на свой эмпирический опыт.

Таким образом, сложившиеся содержание и технология обучения психологии направлены главным образом на усвоение формальных профессиональных знаний, умений и навыков, а не на формирование творчески мыслящей, целостной личности специалиста. Сегодняшняя высшая школа представляет собой школу запоминания и воспроизведения информации, в не школу мышления и деятельности. Такая информационная модель обучения, оставаясь в плену ньютоно-декартовской парадигмы, наносит непоправимый ущерб развитию личности и творческой индивидуальности будущего профессионала.

Вместе с тем в конце прошлого века стала складываться новая, гуманитарная парадигма в науках о человеке и обществе. Термин «гуманитарный» означает обращенность к человеческой личности, к правам и интересам человека.

Гуманитарная парадигма в психологическом образовании предполагает раскрытие, понимание душевной жизни человека как органической целостности, а не суммы его отдельных структурных элементов. На смену естественно-научному объяснению в терминах причинно-следственных зависимостей приходит гуманитарное понимание самоценности, многомерности, уникальности субъективного мира человека. Такое понимание связано не только с разумом, мышлением, но и с иррациональным переживанием, пристрастностью, сопереживанием, сочувствием, соучастием.

Следует особо подчеркнуть, что гуманитарный подход не отрицает ценности естественно-научного психологического знания и методы его получения. Старая парадигма вполне пригодна по отношению к тем психологическим явлениям, которые она может объяснить адекватно. Так, ньютоно-декартовская модель Вселенной, созданная в XVII в., была весьма успешной до тех пор, пока физики исследовали явления в мире повседневного опыта человека, или в зоне средних измерений. Как только они стали проникать за пределы обыденного восприятия — в макромир астрофизики и микромир субатомных процессов, — сразу обнаружилась неадекватность традиционной парадигмы, возникла необходимость в ее смене. Вместе с тем старая парадигма не исчезает, а становится особым случаем новой. Например, ньютоновская механика может рассматриваться как специальный случай эйнштейновской теории относительности, для которой существует определенный диапазон ее применимости.

Аналогично объективные методы и приемы исследования в психологии, заимствованные из арсеналов естественных наук, применимы в границах изуче-

ния человека как природного существа, но они непригодны для понимания и постижения духовной жизни человека, его личностных ценностей и смысла жизни.

В качестве измерений духовности человека в гуманитарной парадигме предлагается рассматривать нравственность, личность, индивидуальность и универсальность.

Нравственность понимается как форма этического сознания человека, побуждающая творить добро и совершать свободные и ответственные поступки.

Личность есть социокультурное образование, характеризующее человека со стороны социальных взаимосвязей и отношений с другими людьми. Основными характеристиками личности являются ценностные ориентации, самостоятельность и ответственность, цели, моральность, достоинства, личностный выбор и др.

Индивидуальность рассматривается как целостность, самобытность, неповторимость, собственный способ жизни человека. Составляющие индивидуальности — система смысловых отношений, мировоззрение, совесть, верования и убеждения человека.

Универсальность понимается как высший уровень духовного измерения, как эквивалентность, единство человека и Мира, воплощенность всеобщего в единичном. Она раскрывается через трансцендентальное созерцание, рефлексию, осознание человеком своего бытия и места в Мире. В рамках гуманитарной парадигмы духовность означает потребность постижения смысла и назначения своей жизни, идентификацию и эмпатию ко всему живому. Смысл жизни в этом плане личность может найти в стремлении к совершенству, в служении человечеству через самореализацию, в ориентации на гуманистические ценности творчества, переживания, отношения.

Гуманистическое сознание выделяет основные признаки пробуждения духовности в жизни человека. Одним из таких признаков является расширение границ человеческого «Я», субъективного психологического пространства от крайнего эгоизма до абсолютного слияния со Вселенной («Я» в границах только моего индивидуального пространства; «Я» в пределах моей семьи, «Я» в пределах нации, «Я» в пределах человеческого рода, «Я» в пределах всего живого, «Я» в пределах всей Вселенной).

Другим признаком пробуждения духовности является умение наполнять каждую прожитую минуту жизнью. Субъективное время в этом случае становится приоритетнее объективного (астрономического), а жизнь человека может измеряться психологическими годами.

Третий признак духовности — движение от состояний грубых, низменных и грязных к состояниям утонченным, возвышенным и чистым (от эмоций страха, ревности и злобы к эмоциям любви, радости и доброты).

Следует подчеркнуть, что гуманитарная парадигма, как и естественно-научная, имеет свои пределы применения. Ее ограниченность обнаруживается прежде всего в понимании духовных феноменов. Последние, как правило, редуцируются, низводятся до уровня психологических, эмоциональных жизненных переживаний, которые возникают на основе психологических механизмов вчувствования-идентификации и эмпатии, исходя из гуманистической системы ценностей, осознаваемых как индивидуальный вывод из сознания.

Гуманистическое сознание проявляется как антропоцентризм: мир центрируется вокруг независимого, самоценного и творчески самоутверждающегося «Я». Гуманистическая личность видит мир из замкнутого круга своего сознания. Представление о времени связано с непрерывной линией исторического развития в направлении прогресса. Жизнь рассматривается как непрекращающийся процесс творческого развития, устремленный в будущее.

Таким образом, чтобы понять духовную сущность человека, требуется новая, духовная, парадигма. Эта парадигма позволит создать духовную психологию человека, определенные предпосылки которой в настоящее время уже имеются. К ним можно отнести наследие мировой и отечественной религиозной фи-

лософии, духовный опыт исповедников и подвижников веры, учение отцов церкви и др. Духовность человека в традициях христианской антропологии рассматривается как единство познавательной (истины), нравственной (добро) и эстетической (красота) составляющих. Этим трем составляющим духовного начала соответствуют три сферы духовной деятельности: созидающее научное знание, нравственность, искусство. В свою очередь, в истории выделяются три чистых типа духовных творцов: познающий (мудрец, мыслитель), праведник (святой), художник (поэт, композитор, живописец и т.д.). Духовная жизнь человека связана прежде всего с духовными исканиями, с поиском смысла жизни. Основные сферы духовных исканий — добро и зло, любовь и ненависть, истина и заблуждение, мера и гармония, красивое и безобразное, право и государственность, наука и творчество, искусство и религия и др.

Если гуманистическое сознание ищет смысл жизни в субъективных ценностях, то духовное — в таких, которые представляются благом и в объективном и в субъективном отношении. Высшим благом и тем самым смыслом является сама жизнь как осмысленная полнота и целостность. Примером того же ряда выступает любовь, которая, преодолевая корысть и эгоизм личной жизни, противоположность между субъективным и объективным, дает личности полноту подлинной жизни и придает смысл каждому ее мгновению.

В духовном сознании постижение истины осуществляется через осознание своего бытия в истине. Духовно развитой личности, как считает С.Л. Франк, истина открывается не путем логических рассуждений и теоретического анализа, а непосредственно в понятии «правда». «Правда» же для сознания есть достоверность, уверенность в истине, сущность и тайна подлинного бытия, абсолютное Добро и Красота. В этом понятии объединяются логическая, этическая и эстетическая стороны познания. Истина, Добро и Красота не выводятся из сознания человека, они представляют собой объективный духовный закон, основу мироздания, высшую смыслообразующую ценность жизни. Поэтому подлинная духовность человека проявляется в его поступках как личная обязанность и потребность делать добро.

В рамках духовной парадигмы личность есть целостное единство, носитель своей духовной жизни и личностных свойств. Другая личность воспринимается не как «объект познания», а как живое «Ты», отличное от «Я». Любая точка зрения воспринимается исходя из личности высказывающегося человека. Всякое высказывание имеет личностный характер. Вместе с тем и коллектив людей мыслится как первичное духовное единство, диалектическая единораздельная целостность многих индивидуальных сознаний, которую С.Л. Франк называет соборностью. Соборность может проявляться в форме духовного единства семьи, нации и государства, основанного на общности культуры, веры, обычаев, нравов и др.

Духовная личность понимает жизнь в свете духовной парадигмы как динамический процесс духовного становления, в котором выделяются натуралистический, гуманистический и духовный уровни. В их основе лежат соответственно эгоцентрическая, антропоцентрическая и духовная ценностно-смысловые позиции.

Итак, обсуждая вопрос о духовности профессионала, следует прежде всего осознать необходимость смены парадигмы. Образование будущего профессионала должно подняться до уровня требований духовной парадигмы.

Поступила 16.09.02.

РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ, НОРМАТИВНОЕ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

В соответствии с приказом Министерства образования Российской Федерации от 31.07.02 № 2968 с 9 по 12 сентября 2002 года на базе Архангельского государственного технического университета было проведено Всероссийское совещание «Дистанционное обучение: стратегия развития, нормативное и учебно-методическое обеспечение».

В работе совещания приняли участие представители ведущих в этой области вузов: Московского государственного университета информатики, экономики и статистики (МЭСИ), Московского института электроники и математики (технического университета) (МИЭМ), Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана, Современного гуманитарного института, Московского государственного технического университета «СТАНКИН», Московского государственного открытого университета им. М.А. Шолохова (МГОПУ), Международного института менеджмента (МИМ) ЛИНК г.Москвы, Архангельска, Железногорска, Жуковского и др.

В соответствии с программой совещания были проведены круглые столы: «Нормативно-правовое обеспечение дистанционного обучения» и «Подготовка кадров для системы дистанционного обучения». В прениях выступило 12 чел.

Были обсуждены и одобрены в целом поправки к действующему законодательству в области образования, внесенные в Государственную Думу Федерального Собрания Российской Федерации в виде федерального законопроекта «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (в части дистанционных образовательных технологий)» и проекта «Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации», разработанной в ходе эксперимента Минобразования России в области дистанционного обучения.

Участники совещания ознакомились с опытом ведущих образовательных учреждений в области дистанционного обучения (МИЭМ, МЭСИ, МИМ и др.) и выразили единодушное мнение о необходимости обратить внимание руководства Министерства образования России на целесообразность консолидации усилий ведущих образовательных учреждений в области ДО по созданию нормативно-правового обеспечения дистанционного обучения и подготовке высококвалифицированных кадров для этой системы. С данной целью участниками совещания были подготовлены соответствующие рекомендации (Приложение).

Приложение

1. Нормативно-правовое обеспечение дистанционного обучения

При разработке нормативных документов целесообразно руководствоваться следующими положениями.

1.1. Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) рассматриваются как основной элемент дистанционного обучения, сопровождаемый нормативно-правовыми требованиями при государственной регламентации деятельности образовательных учреждений высшего профессионального образования Российской Федерации (лицензирование, аттестация, аккредитация).

1.2. Нормативно-правовое обеспечение ДОТ разрабатывается на базе анализа традиционной технологии обучения (ТТО), организационной основой которой является действующая учебная документация по отдельным образовательным программам — государственный образовательный стандарт, примерный учебный план, рабочий учебный план, примерные и рабочие программы учебных дисциплин, а также учебно-информационное обеспечение, оценка результатов обучения сертифицированными педагогическими контрольными материалами.

1.3. Нормативно-правовое обеспечение очной формы ДОТ строится на базе анализа примерных и рабочих учебных планов ТТО по видам учебных занятий и соответствующим объемам учебных часов. Разрабатываются нормативы соотношения (в часах) видов занятий по обеим технологиям при условии равенства педагогического эффекта. В первом приближении эти соотношения можно принять равными 1. Для более точных значений необходим специальный эксперимент.

1.4. Условия лицензирования вуза, использующего ДОТ. При этом для определенного контингента студентов нормируемыми показателями являются:

— площадь аудиторного фонда, обеспечивающая проведение соответствующих видов занятий, предусмотренных учебными планами;

— наличие необходимого учебно-информационного оборудования для соответствующего учебно-информационного обеспечения;

— учебно-информационное обеспечение используемой ДОТ для соответствующих видов занятий;

— организационно-педагогическое обеспечение соответствующих видов занятий;

— обеспечение сертифицированными педагогическими контрольными материалами в системе дистанционной идентификации каждого опрашиваемого.

Примечание: при выполнении нормативных требований не в полном объеме (кроме площадей) по отношению к заявленному контингенту студентов дневного обучения разрешается проведение занятий со студентами за пределами нормативного контингента, рассчитанного по нормативам ДОТ.

1.5. Условия аттестации вуза, использующего ДОТ. В соответствии с законами «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» целью и содержанием аттестации является установление соответствия содержания уровня и качества подготовки по отдельным образовательным программам требованиям ГОС по соответствующим направлениям (специальностям). При использовании ДОТ выполнение требований соответствия содержания обучения обеспечивается по видам занятий (по объемам в часах, предусмотренных примерным и рабочим учебным планом. В первом приближении деление часов может быть проведено на объемы аудиторных и самостоятельных занятий). В состав данного показателя входит учебно-информационное обеспечение по видам занятий в соответствии с примерными и рабочими программами рабочих дисциплин, государственно-сертифицированное на право использования в ДОТ.

Уровень подготовки определяется сложностью (в определенной шкале) сертифицированных педагогических контрольных материалов, адекватных ДОТ.

Качество подготовки определяется оценками, полученными опрашиваемыми студентами во время аттестационной экспертизы по критериям:

— в сравнении с оценками, полученными опрашиваемыми по тем же дисциплинам во время предаттестационного самообследования;

— в сравнении с условием аттестации образовательных программ по циклам дисциплин учебного плана.

В целях создания централизованной базы данных вузов, использующих ДОТ, необходимо создать соответствующий модуль сбора данных для централизованной базы данных.

2. Подготовка кадров для системы дистанционного обучения

Организация подготовки кадров для дистанционного обучения должна включать следующие мероприятия:

2.1. Определение перечня и требований к уровням квалификации организационно-педагогических работников, обеспечивающих проведение учебного процесса по видам занятий и видам организационно-педагогической деятельности в соответствии с технологиями ДО.

2.2. Разработка требований к программам переподготовки и повышения квалификации организационно-педагогических работников для обеспечения проведения обучения по ДОТ.

2.3. Подготовка примерного комплексного учебного плана, рассчитанного на подготовку специалистов как широкого профиля, так и по отдельным видам деятельности.

2.4. Создание учебных программ повышения квалификации и переподготовки организационно-педагогических работников для обеспечения проведения обучения по ДОТ.

2.5. Разработка комплексов учебно-методических материалов по программам с использованием ДОТ.

2.6. Создание системы контроля качества подготовки специалистов по применению ДОТ.

С.П. КРЕКОТЕНЬ,
секретарь Программного комитета,
советник Департамента образовательных
программ и стандартов
профессионального образования
Минобразования России

УКАЗАТЕЛЬ МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2002 г.

Интеграция образования — новые приоритеты 1, *4*

Рубежи российского образования

А.Ф. Киселев. Об истории возникновения Министерства народного просвещения 1, *7*

Образование: федеральный аспект

Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (Министерство образования Российской Федерации и Российская академия образования) 2/3, *9*

О задачах советов ректоров вузов федеральных округов по реализации Концепции модернизации образования (решение Правления Российского Союза ректоров) 1, *9*

О стратегии модернизации высшего образования. Постановление VII съезда Российского Союза ректоров высших учебных заведений 4, *9*

Об итогах проведения эксперимента по введению единого государственного экзамена в 2002 году и задачах эксперимента на 2003 год 4, *3*

Об утверждении схем разработки прогнозируемой потребности в специалистах с высшим профессиональным образованием и государственного задания на подготовку специалистов с высшим профессиональным образованием. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 06.05.2002 № 1668 ..... 2/3, *7*

Президент РФ встретился с министром образования 2/3, *4*

Протокол по итогам встречи Председателя Правительства Российской Федерации с ректорами высших учебных заведений в Доме Правительства Российской Федерации 28 июня 2002 года 2/3, *6*

Рекомендации по созданию университетских комплексов 1, ***11***
Структурно-функциональные и методические аспекты деятельности университетских комплексов (к итогам Всероссийской научно-методической конференции в г. Казани) 2/3, ***22***
А.Ф. Хохлов. Вузы и федеральные органы власти: опыт и перспективы сотрудничества на уровне федеральных округов 1, ***14***

Международный опыт интеграции образования

В.Ф. Байнев. Проблемы интеграции образования стран — участниц СНГ и Западной Европы 1, ***18***
О.И. Донецкая, В.С. Щербаков. Система среднего профессионального образования в Федеративной Республике Германия 2/3, ***43***
Дж. Дэниел. Учиться жить вместе — главная задача на заре XXI в. 4, ***18***
А. Мотиванс. Перемены в обществе и в экономике: новые требования к среднему образованию в Центральной и Восточной Европе 2/3, ***26***
Е.В. Шевченко. Болонский процесс и российская система высшего образования 2/3, ***38***
Р. Шмидт. Формы международного сотрудничества и перспективы преподавания немецкого языка 1, ***24***

Интеграция региональных систем образования

Н.В. Горюнов, С.Ю. Прончатова. Система среднего профессионального образования Республики Мордовия: состояние, проблемы и перспективы развития 2/3, ***57***
А.И. Еремкин, А.А. Кожеуров. Университетский учебный комплекс: от детского сада до академии 2/3, ***56***
Л.В. Занина. Региональная традиция непрерывной профессионально-педагогической подготовки 2/3, ***52***
В.Ф. Захаров, И.Н. Наумов. Пути совершенствования непрерывного профессионального образования 2/3, ***63***
В.П. Ковалевский. Организация управления региональным университетским комплексом 4, ***23***

Модернизация образования

В.В. Багин, Н.А. Лоншакова. Повышение качества подготовки специалистов в техническом вузе (из опыта работы Читинского государственного технического университета) 2/3, ***83***

А.М. Бершадский, И.Г. Кревский. Дистанционное и открытое образование: проблемы и перспективы 2/3, ***99***

С.Ю. Бурилова, Н.Д. Савченко. Проблема использования искусственных языков в учебном процессе технического вуза 2/3, ***96***

В.И. Горбунов. Приоритетные направления модернизации инженерного образования на основе потребностно-информационного подхода 4, ***44***

О.М. Горелик. Моделирование процессов адаптации образовательного учреждения 2/3, ***79***

Л.Ф. Иванова. Интегративная модель развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка 2/3, ***88***

В.Л. Кураков. Модернизация системы образования и формирование личности 2/3, ***65***

Ю.В. Лазарев. О реализации национально-регионального компонента в системе школа — вуз — школа (предметная область литературы) 1, ***39***

Н.П. Макаркин, О.Б. Томилин, К.М. Романов, И.М. Фадеева. Образовательные технологии в системах высшего профессионального образования 4, ***29***

Т.В. Машарова, А.А. Харунжев, О.Г. Смирнова. Технология интегрированного урока в условиях модульного обучения 4, ***53***

Н.Л. Новикова, И.Л. Сиротина. Модель образования XXI в. и культура России 1, ***36***

П.Ф. Потапов. Единый государственный экзамен провели: вопросы остаются 4, ***49***

А.Н. Протченко, А.Г. Смольянов. Профильное образование в современной школе 1, ***42***

А.Н. Ременцов, А.Л. Кузнецов. Участие России в системе международных академических обменов: некоторые аспекты 2/3, ***72***

П.А. Рябочкина, С.В. Сырцова, А.В. Долганов. Особенности организации научно-исследовательской работы школьников 2/3, ***94***
О.Б. Томилин, К.М. Романов, С.И. Демкина, В.И. Бузулуков, Л.А. Живечкова. Образовательные технологии и новый век 1, ***26***
Э.Е. Чеканова. Образовательные реформы и инициативы на рубеже веков 1, ***33***
Н.В. Федоров. Социально-экономические аспекты модернизации системы образования 4, ***34***

Мониторинг образования

И.В. Драгунова. Мониторинг и оценка структуры рынка образовательных услуг (на примере Самарской области) 4, ***59***
А.А. Емекеев, Г.З. Абитова, Н.В. Серикова. Система ранней профессиональной адаптации студентов как условие оптимизации взаимодействия нефтегазового института и нефтяной организации 2/3, ***118***
Т.Е. Исаева. Личностно ориентированный подход к оценке деятельности преподавателя высшей школы 4, ***67***
К.Н. Нищев, В.В. Кадакин, М.И. Новопольцев, А.Г. Смольянов. Компьютерный мониторинг качества общего образования 2/3, ***106***
Т.А. Салимова, Н.Ш. Ахметова. Особенности управления качеством образовательной деятельности в вузе 2/3, ***113***
Н.А. Читалин, М.В. Марданов. Мониторинг сформированности информационной культуры 2/3, ***110***

Точка зрения

А.А. Гагаев, П.А. Гагаев. Философия школы России в культурно-исторической традиции 1, ***48***
А.А. Гагаев, П.А. Гагаев. Религия и школа России: Сущность православных педагогических традиций 4, ***72***

Непрерывное образование

А.А. Аринушкина. Продолженное образование руководителей высшего звена 4, ***81***
В.Н. Бобриков. Непрерывное техническое профессиональное образование как педагогическая проблема 4, ***96***
И.И. Лошакова. Довузовский фрагмент образования 4, ***87***

Академическая интеграция

В.А. Далингер. Математическое моделирование как средство интеграции естественно-научных и математических дисциплин 4, ***106***
В.В. Левченко. Межпредметная интеграция при обучении младших школьников иностранному языку 4, ***112***
В.С. Михалкин. Профессиональная языковая подготовка в техническом вузе на основе естественно-научных дисциплин 4, ***104***
Ф.Г. Мухаметзянова. Интеграция субъектности будущего учителя 2/3, ***127***
А.Б. Трофимов. Дидактические основы применения в образовательном процессе вузов новых информационных технологий 2/3, ***140***
И.В. Ульянова. Особенности развития теории УДЕ как одного из направлений интеграции математического образования 2/3, ***136***
С.И. Яковлева. Интегрирующие формы изучения инфраструктуры в школьной и вузовской географии России 2/3, ***132***

Образование и кадровая политика

В.Г. Новиков. Непрерывная многоуровневая система агрообразования как фактор социально-экономического развития российского села 1, ***57***
Р.М. Рахимова. Профессионально-ориентированная внеаудиторная работа в Альметьевском нефтяном институте 1, ***60***

Инновации в образовании

В.М. Бардин. Обучение техническому творчеству
как одна из актуальных задач образования 1, ***71***
В.А. Лялькин. Особенности формирования понятия «лизинг»
у студентов экономических специальностей 1, ***74***
М.К. Рункова, А.С. Ферцев. Влияние системы критериев оценки
на качество начального профессионального образования 1, ***62***
Н.А. Читалин, Т.О. Фарзан. Фундаментальный потенциал
содержания физики как науки и учебного предмета 1, ***64***
В.П. Фурманова. Межкультурная коммуникация
и преподавание немецкого языка 1, ***80***

Экономическое образование

С.С. Артемьева. Специфика преподавания курса
«Бюджетная система РФ» 2/3, ***152***
Ю.Р. Биктяков. Формирование экономического мышления
как элемент государственной политики в области
малого предпринимательства 4, ***115***
Е.Д. Кормишкин. Роль и значение проблематики
экономической безопасности региона в изучении
экономических дисциплин 4, ***127***
В.П. Максимов. Интеграция общеобразовательного
и дополнительного образования в сфере
экономической подготовки школьников 2/3, ***145***
Э.П. Печерская, А.С. Егоров. Компетентностно-ориентированный
подход как основа трансформации образовательной модели 4, ***118***
Д.В. Родин. Технология подготовки рекламы
кадровой потребности организации 2/3, ***148***

История образования

Ж.В. Жираткова. Социальная динамика лингводидактики
в Европе в XVII—XX вв. 4, ***134***

Л.С. Капкаева. Из истории интеграции отечественного школьного математического образования 2/3, ***156***
Л.С. Конкина. Вопросы преподавания литературы в вузе в понимании М.М. Бахтина (методический аспект) 4, ***138***
В.И. Лаптун. Церковная школа в Российской империи на рубеже XIX — XX вв. 2/3, ***162***

Интеграция образования и воспитания

А.Д. Еремеев, С.С. Молина. Интеграционные технологии фестиваля «Студенческая весна» в гуманитарной деятельности студентов 1, ***82***
И.С. Кобозева. Современные проблемы музыкального образования и воспитания в России: социологический аспект 2/3, ***178***
Ф.А. Ильдарханова. Проблема целостности системы семейного строительства 4, ***149***
Е.А. Мартынова. Воспитание интеллигентности как проблема вузовского образования 2/3, ***175***
Ф.Г. Мухаметзянова. Адаптация проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления» в образовательном пространстве педагогического вуза 4, ***142***
Л.Э. Пробст. Социализация и профессиональная ориентация молодых людей в условиях рынка труда 2/3, ***171***
Т.А. Чичканова, Н.П. Макарова. Образовательная среда в детском музее 1, ***84***

Психология образования

И.Н. Агафонова. Социально-психологическое развитие учащихся как направление интеграции начального образования 4, ***156***
В.П. Андронов. Духовность профессионала 4, ***160***

Образование и культура

И.В. Арановская. Эстетическое развитие и его роль в профессиональном становлении будущего педагога 2/3, ***188***

Л.В. Бражник. Воспитание интонационного восприятия на основе национальной музыки (к проблеме интеграции национальных музыкальных культур и академического музыкального образования) 2/3, ***193***
Г.Ж. Даутова. Культурная миссия современного учителя 2/3, ***183***

Рецензии, отзывы, информация

Дистанционное обучение: стратегия развития, нормативное и учебно-методическое обеспечение 4, ***166***
Международная научно-практическая конференция «Добровольчество в системе реализации социальной политики государства» 1, ***89***
IV Масловские чтения по проблеме «Православная община в XXI веке» 1, ***93***
Соревнуются культурологи... ..... 1, ***97***
Вышли в свет 2/3, ***198***
Общество, власть и просвещение 2/3, ***203***
С юбилеем! 2/3, ***207***