



Научно-методический

журнал

№ 1

2003

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 работы в 2002 году и очередных задачах системы образования России по реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Решение коллегии Министерства образования Российской Федерации от 26.02.2003 № 3 3

Международный опыт интеграции образования

- У.П. Триер. Развитие образования в будущем:
окно в неизвестность 12
Т.Е. Исаева. Изменение роли преподавателя высшей школы
в современном обществе 19

Интеграция региональных систем образования

- Г.Ф. Ушамирская. Институционализация управления
интеграционными процессами в региональной системе
образования 23
В.П. Ковалевский. Формирование учебно-научно-
производственного комплекса 34
О.М. Горелик. Координация процессов профессиональной
подготовки в регионе 39

Модернизация образования

- И.Б. Романова. Образовательные проекты в вузе 43
И.Е. Поверинов. Образование в области связей
с общественностью в российских вузах 47

Мониторинг образования

- В.И. Горбунов. Рейтинговая система как средство
самоорганизации инженерного образования 54
М.Н. Вражнова, М.И. Литвина. Сертификация специалистов
и ее роль в повышении качества высшего профессионального
образования 61
А.Т. Лялькина. Тестирование на современном этапе
математического образования: состояние, функции,
перспективы развития 66

Непрерывное образование

- В.Н. Бобриков. Формирование профессионального
самоопределения личности при профильном обучении
в системе непрерывного технического образования 70

Академическая интеграция

- В.С. Михалкин. Концепция целостности естественно-научного
цикла дисциплин технического вуза 77
И.С. Кобозева. Цивилизационный подход к историко-
педагогическому исследованию национальной ориентации
музыкального образования в России 80

© «Интеграция образования», 2003

**История образования**

Е.П. Барина . Дворянство и проблемы народного образования в начале XX в.	86
С.А. Ржанова . Риторический опыт России в области образования	89
Н.М. Инюшкин . Школа имени В.О. Ключевского: уроки самопознания	94

Философия образования

А.В. Гидлевский . Философия образования как мост от философии к образовательной технологии	99
О.Е. Зубов . Проблемы преподавания философии в школе	103

Образование и культура

З.Г. Нигматов . Культурная составляющая педагогического образования	110
Д.В. Белобородов . Коммуникативные стратегии интеграции искусства и образования в современном классическом университете	113
Г.Ж. Даутова . Поликультурный учитель — учитель, которого ждут	116
Л.С. Зникина . Межкультурный аспект в формировании профессиональной компетенции менеджера	119
М.В. Логинова . Методологическое значение неклассической эстетики в гуманитарном знании ...	123
Н.А. Туракина . Этнокультурологические основы формирования языковой личности в вузе	127

Филологическое образование

Н.А. Белова . Осуществление принципа интеграции при изучении филологических дисциплин в школе	131
А.М. Каторова . Интеграционный подход к формированию теоретико-литературных знаний студентов-филологов национальных отделений вузов	134
О.И. Еременко, Т.В. Яковлева . Лингвометодические основы использования этнонимов на уроках русского языка в начальной школе	139
Вышли в свет	144
Аннотации	153

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

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации № 77—14191 от 20.12.02.
Территория распространения — Российская Федерация.

Сдано в набор 13.01.03. Подписано в печать 14.04.03.
Формат 70 x 108 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 14,00. Уч.-изд. л. 16,65. Тираж 500 экз. Цена свободная. Заказ № 1963.

Отпечатано в ГУП РМ «Республиканская типография „Красный Октябрь“»
430000, Саранск, ул. Советская, 55а

ОБРАЗОВАНИЕ: ФЕДЕРАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

**Министерство образования Российской Федерации
РЕШЕНИЕ КОЛЛЕГИИ**

26.02.2003 № 3

г. Москва

ОБ ИТОГАХ РАБОТЫ В 2002 ГОДУ И ОЧЕРЕДНЫХ ЗАДАЧАХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПЕРИОД ДО 2010 ГОДА

Выступая в декабре прошлого года на VII съезде Российского Союза ректоров, Президент Российской Федерации В.В. Путин подчеркнул: «Мы достигли многих успехов в демократическом строительстве, в формировании цивилизованного рынка. Однако все понимаем, что еще очень много предстоит. И задача отечественного образования в том, чтобы помочь пройти этот переходный возраст быстро, грамотно, эффективно». Столь высокая планка общественных ожиданий требует от системы образования адекватного реагирования и, как показывает сегодняшняя практика, именно этой задаче отвечает курс на всестороннюю модернизацию образования, намеченный Государственным Советом Российской Федерации и нормативно закреплённый Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года.

Коллегия Министерства образования Российской Федерации, рассмотрев на своем расширенном заседании с участием руководителей органов управления образованием субъектов Российской Федерации, образовательных учреждений, представителей педагогической и научной общественности итоги работы Министерства, органов управления образованием, образовательных учреждений страны по реализации в 2002 году Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, отмечает, что главные задачи, стоявшие перед системой образования в минувшем году в рамках первого этапа модернизации образовательной отрасли, в основном решены.

В значительной степени сформированы нормативная правовая база проводимых Министерством широкомасштабных экспериментов по модернизации системы образования, законодательное обеспечение введения государственных стандартов общего образования, совершенствования межбюджетных отношений в сфере образования, новые инструменты управления. Созданы Правительственная комиссия по образованию, координационные и иные советы и комиссии региональных администраций по модернизации и развитию образования.

Минобразованием России, органами управления образованием при активной поддержке Президента Российской Федерации, всех органов законодательной и исполнительной власти подготовлен комплекс мероприятий по восстановлению ответственности государства в сфере образования и начата его поэтапная реализация. Обеспечено дальнейшее увеличение доли расходов на образование как федерального, так и консолидированного бюджетов Российской Федерации, последовательное, хотя еще и недостаточное по объемам, повышение материального уровня педагогических работников. Достигнут значительный рост капитальных вложений в новое строительство, объемов капитального и текущего ремонта, обновления научного и учебно-лабораторного оборудования, включая поставку компьютеров в общеобра-



зовательные школы. Практически решены проблемы коммунальных платежей образовательных учреждений федерального подчинения.

По достоинству оценивая работу по реализации указанной Концепции, проводимую всеми органами управления образованием: от федерального министерства до муниципалитетов, руководителями и педагогическими коллективами образовательных учреждений, коллегия Минобрнауки России полагает необходимым обратить их внимание на проблемы, пока не решенные или решенные не в полном объеме.

Анализ результатов социологических исследований, включая письма граждан, публикации в средствах массовой информации, показывает, что инновационные процессы, составляющие стержень модернизации, не всегда находят нужную поддержку и понимание у части педагогического сообщества, родителей, широкой общественности. Нередко, в том числе и в прессе, звучат утверждения о «пробуксовке» модернизации, ее ориентации на некие «ведомственные интересы». В значительной мере это объясняется фактами формализма при проведении мероприятий, направленных на развитие образования, отсутствием их должной подготовки, разъяснения, ресурсного обеспечения, что нередко ведет к компрометации перспективных начинаний, формированию негативного восприятия обществом идей модернизации образования.

Серьезного внимания требуют вопросы реализации государственной образовательной политики субъектами Федерации и муниципальным уровнем управления. Существующее законодательное разграничение компетенции и ответственности органов управления образованием разных уровней нуждается в уточнении с учетом реализуемой в стране административной реформы и перспектив развития межбюджетных отношений, соучредительства образовательных учреждений.

Темпы намеченных преобразований, прежде всего правового и экономического характера, сдерживаются отсутствием решения по таким принципиальным вопросам, как передача функций оплаты труда и обеспечения учебного процесса общеобразовательных школ на уровень субъектов Российской Федерации, принятие федерального закона о государственном образовательном стандарте общего среднего образования. Остро стоят проблемы соучредительства образовательных учреждений, стимулирования инвестиций в образование, материального обеспечения и социальной поддержки работников системы и студенчества. Требуется совершенствования структура профессионального образования как по уровням, так и по направлениям подготовки специалистов, с учетом реальных потребностей рынка труда.

Актуальными для сферы образования на всех его уровнях остаются проблемы патриотического, нравственного, эстетического воспитания, утверждения норм здорового образа жизни. Реализуемые в настоящее время правовые, организационные меры противодействия распространению детского и подросткового алкоголизма и наркомании, безнадзорности и беспризорности должны в большей степени опираться на богатейшие воспитательные ресурсы самого образовательного процесса, его содержания, средств индивидуального и коллективного психологического и педагогического воздействия на неблагополучных в социальном отношении детей и подростков.

Рассмотрев представленный аналитический доклад «Основные итоги работы системы образования в 2002 году по реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», учитывая замечания и предложения, высказанные участниками расширенного заседания, к о л л е г и я р е ш и л а:

1. Согласиться с выводами, оценками и предложениями, содержащимися в аналитическом докладе Министерства образования Российской Федерации.

2. Утвердить прилагаемый перечень приоритетных задач модернизации российского образования, на решение которых должны быть направлены усилия Минобрнауки России, органов управления образованием всех уровней, образовательных учреждений в 2003 году.

Обеспечить безусловное выполнение задач первого этапа модернизации (2001—2003 гг.), установленных Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года (раздел 3).

3. Поручить руководству Министерства с учетом состоявшегося обсуждения приоритетных задач системы образования в 2003 году, анализа накопленного опыта реализации Концепции модернизации российского образования, замечаний и предложений, поступающих в Минобрнауки России, внести необходимые изменения, уточнения и дополнения в:

Комплекс межведомственных мероприятий по реализации в 2002—2005 годах Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года;

План действий Минобрнауки России на 2002—2004 годы по реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (в редакции приказа Минобрнауки России от 23.07.2002 № 2866).

4. Обсудить итоги работы в 2002 году и приоритетные задачи модернизации российского образования на 2003 год на совещаниях работников образования всех федеральных округов в марте—апреле 2003 года.

Руководству Минобрнауки России обеспечить участие в работе указанных совещаний заместителей министра и других руководящих работников Министерства, рассмотреть итоги зональных совещаний, вопросы и предложения их участников, принять по ним соответствующие управленческие решения.

5. Рекомендовать руководителям органов управления образованием, образовательных, научно-исследовательских и других учреждений сферы образования, общероссийских и территориальных общественных организаций, занимающихся вопросами развития образования, рассмотреть вопросы, связанные с ходом реализации Концепции модернизации российского образования, на заседаниях ученых и педагогических советов, собраниях коллективов.

Председатель коллегии

В.М. Филиппов



Приоритетные задачи модернизации российского образования в 2003 году

Ответственность и актуальность задач, решение которых должно стать приоритетом в деятельности Минобразования России, органов управления образованием, образовательных учреждений, всего образовательного сообщества в текущем году, определяется тем, что 2003 год является завершающим годом первого этапа (2001—2003 гг.) реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (далее – Концепция) и по его итогам общество будет судить о жизнеспособности, эффективности и перспективности избранного курса на модернизацию образовательной системы страны при сохранении лучших традиций и стандартов классической российской школы образования. Исходя из этого, коллегия полагает целесообразным:

1. Провести на всех уровнях управления образованием, включая образовательные учреждения, критический анализ работы, проделанной по реализации конкретных положений Концепции, решению актуальных проблем развития системы образования в рамках федеральной и региональных программ, Планов действий Правительства Российской Федерации и других органов государственной власти и управления, направленных на модернизацию образовательной отрасли; по выявлению, поддержке и распространению инноваций в сфере образования, созданию адекватной системы управления модернизацией как перманентным долгосрочным процессом инновационного развития отрасли, реализуемым преимущественно программно-целевыми методами, включающими в себя и конкретные проекты, направленные на достижение определенного законченного результата.

2. Определить по каждому уровню образования круг вопросов, требующих особого внимания с точки зрения обеспечения безусловного выполнения задач первого этапа модернизации образования, сформулированных Концепцией. По проблемам, решение которых в установленные сроки по объективным причинам оказывается невозможным или потеряло свою актуальность, должны быть подготовлены соответствующие предложения Правительству Российской Федерации о корректировке Концепции и уточнении задач второго этапа (2004—2005 гг.) модернизации российского образования.

3. В области законодательного регулирования правовых и экономических отношений в сфере образования осуществить меры: по приведению действующей правовой нормативной базы, регуливающей вопросы полномочий и ответственности субъектов Российской Федерации и муниципальных образований, в соответствие с изменениями в законодательстве, выработке законодательных актов, посвященных правовому регулированию отдельных областей образовательной деятельности в условиях модернизации, активизации работы по созданию Кодекса Российской Федерации об образовании, основанного на признании образовательного права как самостоятельной отрасли юриспруденции, по кодификации имеющегося законодательства. Разработать концепцию и проект общей части образовательного Кодекса. При этом совершенствование законодательной и в целом нормативной правовой базы должно быть направлено на развитие государственно-общественного характера управления системой образования. В частности, следует организовать проведение мониторинга существующих форм государственно-общественной системы управления образованием на уровне субъектов Российской Федерации и муниципальных образований и подготовку соответствующих рекомендаций для органов управления образованием.

4. Обеспечить корректировку с учетом полученных результатов и продолжение широкомасштабного эксперимента по введению единого государственного экзамена, распространение его на образовательные учреждения 48 субъектов Российской Федерации, дальнейшую отработку структуры и содержания общего образования на базе экспериментальных школ, охватывающих более 100 тысяч учащихся, включая апробацию концепции профильного обучения в старшей школе уже начиная с 1 сентября 2003 года.

Особое внимание при этом должно быть уделено научно обоснованной, объективной и корректной оценке промежуточных и конечных итогов экспериментов с точки зрения их педагогической и социальной эффективности и целесообразности, долговременных прогнозируемых результатов внедрения, экономической обоснованности, общественной значимости.

Значительно активизировать работу в рамках экспериментов по реструктуризации сети образовательных учреждений, расположенных в сельской местности, обеспечить отработку механизмов их интеграции, стимулировать поиск новых моделей организации общего образования на селе.

5. Продолжить взаимодействие с профильными комитетами Федерального Собрания Российской Федерации по процедуре законодательного утверждения государственного стандарта общего образования, а после принятия соответствующего закона осуществить меры по введению стандарта в действие, подготовить и внести для утверждения в Правительство Российской Федерации федеральный компонент государственного стандарта общего образования.

6. С учетом реальных потребностей экономики страны в подготовке специалистов разного профиля, инженеров, техников, рабочих самой высокой квалификации продолжить перестройку профессионального образования, оптимизацию сети и структуры его учреждений как по отдельным уровням, так и в целом по системе, выработать предложения по стимулированию процесса интеграции разных уровней и организационных форм образования и науки в единый рынок знаний, в том числе через создание университетских комплексов, округов.

Разработать и апробировать нормативно-правовую базу для обеспечения широкого развития многообразных договорных отношений в сфере высшего профессионального образования.

Во исполнение постановления Правительства Российской Федерации от 04.10.2002 № 749 провести конкурс среди аккредитованных образовательных учреждений высшего профессионального образования на размещение государственного задания на подготовку специалистов с высшим профессиональным образованием, в том числе инженерных и научных кадров для организаций оборонных и энергетических отраслей промышленности.

Осуществить меры по организации подготовки на уровне мировых стандартов специалистов сферы государственных и публичных услуг, по реализации программы модернизации педагогического образования.

7. Качественно улучшить систему лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений. Усилить контроль, в том числе за счет делегирования контролирующих функций региональным органам управления образованием, за соблюдением лицензионных требований, кадровым составом, качеством преподавания, организацией государственной аттестации выпускников, прежде всего в отношении негосударственных образовательных учреждений, филиалов образовательных учреждений.

Продолжить работу по совершенствованию электронной обработки и программного обеспечения проводимых Минобразованием России процедур лицензирования, государственной аккредитации, а также ведения реестра лицензий и базы данных государственной аккредитации.



8. Завершить работу по введению категории ведущего вуза Российской Федерации в качестве действенного инструмента экономической, организационной, научной и методической поддержки высших учебных заведений, наиболее продвинутых как в организации учебного процесса и подготовке специалистов, пользующихся повышенным спросом на современном рынке труда, так и в создании и развитии признанных научных школ, а также эффективного использования потенциала этих образовательных учреждений в целях совершенствования всей системы высшего образования в стране. Должны быть выработаны критерии отбора и прозрачные механизмы их использования для определения вузов, достойных присвоения указанной категории, по определению исключающие возможность формализации, субъективизма, администрирования при принятии соответствующих решений, подготовить предложения Правительству Российской Федерации по присвоению этой категории ряду высших учебных заведений.

9. Продолжить эксперименты по применению в российских вузах системы зачетных единиц в образовательном процессе, модульно-рейтинговой оценки учебных достижений студентов, разработку модели государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования бакалавра по специальности и магистра по специальности в области техники и технологий, апробацию других структурных инноваций, связанных с интеграцией России в европейское образовательное пространство на основе принципов «Болонской декларации» (1999 год), при тщательном учете сложившегося опыта, традиций российского высшего образования.

Ввести в действие многоуровневую систему подготовки кадров для инновационной деятельности в производственно-технологической и научной сферах как структурный элемент национальной инновационной системы.

10. Разработать и осуществить систему мер по повышению эффективности использования потенциала вузовской науки, доработать и утвердить перечень приоритетов научно-технической деятельности высшей школы, активно содействовать аккредитации вузов, при наличии для этого веских оснований, в качестве научных организаций.

С целью усиления государственного регулирования воспроизводства научных и научно-педагогических кадров определить ведущие научные центры, научно-педагогические школы для подготовки на их базе высококвалифицированных специалистов по приоритетным специальностям.

Актуальным является развитие федерально-региональной структуры вузовской науки для воспроизводства научных и научно-педагогических кадров по группам близких научных специальностей.

С целью дистанционного мониторинга подготовки кадрового потенциала в различных регионах России и анализа его структуры осуществить введение в эксплуатацию разработанной Интернет-системы связи «Аспирантура — докторантура — диссертационный совет и Высшая аттестационная комиссия».

11. Продолжить реализацию комплекса мер по обеспечению опережающего развития среднего и начального профессионального образования, направленного на оптимизацию баланса подготовки дипломированных специалистов разного уровня и рабочих высокой квалификации в соответствии с реальными потребностями рынка труда, повышение конкурентоспособности и профессиональной мобильности выпускников, приведению образовательных стандартов среднего и начального профессионального образования в соответствие с действующими в реальном секторе экономики квалификационными требованиями и «профессиональными стандартами», на расширение пространства социального партнерства, реальное включение работодателя в процесс создания нового содержания профессионального образования.

Серьезной проблемой является разработка оптимальной модели реализации учреждениями начального и среднего профессионального образования государственного стандарта общего образования, обеспечивающей взаимосвязь программ обще-

го и профессионального образования, вертикальную мобильность учащихся названных образовательных учреждений.

Учитывая растущее число выпускников учреждений НПО, которые сразу после окончания профессиональных училищ и лицеев стремятся продолжить образование на более высоком уровне – в учреждениях среднего и высшего профессионального образования, необходимо предоставить им эту возможность, разработав предложения о формах и порядке участия выпускников учреждений начального профессионального образования в ЕГЭ.

12. Разработать концепцию непрерывного образования и обеспечить структурную и институциональную перестройку дополнительного профессионального образования на основе его непрерывности в течение всей трудовой деятельности специалиста путем сочетания различных форм и методов обучения, внедрения современных образовательных технологий.

Осуществить мероприятия по формированию эффективной системы экономических отношений в сфере дополнительного профессионального образования. Создать систему прямых и косвенных поддержек предпринимателей, вкладывающих средства в воспроизводство кадров.

Разработать систему экономических отношений в системе дополнительного профессионального образования для работников бюджетной сферы (здравоохранения, культуры, образования и других отраслей, не связанных с производством).

13. Продолжить реализацию широкомасштабных мер по информатизации системы образования в рамках федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды», включая формирование системы симметричного доступа, создание образовательного электронного портала и электронной библиотеки, разработку электронного образовательного продукта по всем дисциплинам общего образования и его методическую поддержку, включение образовательных учреждений профессионального образования в глобальную сеть Интернет и локальные информационные сети. Создать банк учебно-методической литературы (основной и дополнительной) по всем специальностям и направлениям подготовки высшего профессионального образования на электронных носителях.

Подготовить проект соглашения Правительства Российской Федерации с Международным банком реконструкции и развития о вступлении в силу образовательного займа «Информатизация системы образования».

14. Обеспечить дальнейшую оптимизацию учебной, психологической и физической нагрузки обучающихся, внедрение здоровьесберегающих образовательных технологий. Создать ряд экспериментальных площадок по внедрению мониторинга здоровья обучающихся.

Предусмотреть внедрение программ подготовки, переподготовки, повышения квалификации специалистов системы образования по вопросам сохранения здоровья обучающихся, воспитанников.

Осуществить меры по планомерному восстановлению системы горячего питания школьников.

15. Осуществить дополнительные меры по развитию физической культуры и спорта, активного творческого досуга и занятости несовершеннолетних и молодежи, в том числе:

обеспечить сохранение и развитие сети учреждений дополнительного образования детей, объединений дополнительного образования детей в общеобразовательных и других образовательных учреждениях;

обеспечить сохранение и увеличение количества спортивных школ, клубов и секций для детей и подростков, действующих на бесплатной основе;

обеспечить образовательные учреждения необходимым спортивным инвентарем, обеспечить доступ детям и подросткам в спортивные залы всех образовательных учреждений в дневное и вечернее время.



16. Продолжить работу по повышению эффективности деятельности государственных органов управления образованием и органов местного самоуправления по выявлению и учету детей, находящихся в социально опасном положении, не посещающих или систематически пропускающих по неуважительным причинам занятия в образовательных учреждениях, в целях оказания им необходимой помощи, обеспечения получения ими обязательного основного общего образования.

Принять дополнительные меры по организации информационно-просветительской работы с родителями (законными представителями) обучающихся, оказанию им соответствующей психолого-педагогической и социально-правовой помощи в воспитании детей, начать практическую реализацию программы родительского всеобуча.

Реализовать комплекс мероприятий по реформированию системы работы органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних, предусматривающих организацию активной работы не только с детьми, лишенными родительского попечения, но и с «родительскими» детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, введение новых форм профилактической работы с семьями и детьми, нуждающимися в оказании помощи, обеспечение комплексного социально-психологического сопровождения семьи и ребенка.

17. Обеспечить дальнейшее развитие и стабилизацию психологической службы в системе образования, развитие сети образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого и открытого типа, других образовательных учреждений для несовершеннолетних с проблемами в развитии, обучении, поведении и социальной адаптации.

18. Реализовать комплекс мероприятий по развитию семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (усыновление, опека (попечительство), приемные семьи, другие формы, предусмотренные законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации).

19. В области формирования новых экономических механизмов в образовании продолжить эксперимент по введению в отдельных вузах государственных именных финансовых обязательств, разработку механизмов возвратных субсидий и образовательного кредитования для получения высшего и среднего профессионального образования, выработку и экспериментальную апробацию финансирования учреждений общего и начального профессионального образования по нормативно-подушевому принципу, проработку вопросов, связанных с изменением порядка финансирования общеобразовательных учреждений, частично передаваемого на уровень субъекта Российской Федерации, а также осуществить меры по постепенному переходу к долевым финансированию дошкольных образовательных учреждений за счет государства, учредителя и средств родителей.

Провести необходимую подготовительную работу к переходу на отраслевую систему оплаты труда педагогических работников с учетом специфики образовательной отрасли. Продолжить работу по созданию системы ипотечного кредитования жилья для работников образования.

Разработать систему мер, обеспечивающих участие общества, семьи и работодателей в контроле эффективности и прозрачности использования бюджетных и внебюджетных средств.

Осуществить необходимые подготовительные мероприятия по формированию помимо бюджетов, обеспечивающих функционирование системы образования, так называемых бюджетов развития образования, аккумулирующих средства для решения проблем опережающего развития и модернизации отрасли.

Обеспечить контроль и координацию работ по реализации федеральной программы развития образования, федеральных целевых программ, осуществляемых в области образования, в целях повышения их эффективности как действенных инструментов реализации государственной образовательной политики.

20. В целях расширения экономической и социальной базы поддержки образования вернуться к проблеме стимулирования образовательных учреждений, юридических и физических лиц, инвестирующих в образование, подготовить аргументированные предложения по совершенствованию налогового законодательства применительно к сфере образования, а также по либерализации в отношении образовательных учреждений казначейской системы исполнения бюджета при сохранении контроля за законностью и целесообразностью расходования как бюджетных, так и внебюджетных средств.

21. В сфере международной образовательной деятельности развивать сотрудничество со странами СНГ по формированию общего образовательного пространства, усилить поддержку образовательных потребностей соотечественников, содействовать распространению русского языка и культуры России за рубежом, инициировать разработку совместных образовательных проектов с международными организациями, активизировать работу по развитию экспорта образовательных услуг.

Обеспечить подготовку и проведение в г. Москве Всемирного форума иностранных выпускников российских (советских) вузов.

22. В области реализации государственной молодежной политики обеспечить поэтапное решение жилищной проблемы молодых граждан в рамках выполнения подпрограммы «Обеспечение жильем молодых семей», разработать меры экономического и правового характера, направленные на повышение уровня занятости молодежи, впервые вступающей на рынок труда, создать всероссийский банк данных по основным направлениям государственной молодежной политики.

Осуществить меры по доработке, согласованию и введению в действие межведомственной программы «Студенчество России», поддержке программ молодежи и детских общественных объединений в образовательных учреждениях.

Продолжить работу по организации и нормативно-правовому оформлению студенческого самоуправления в Российской Федерации как одного из элементов государственно-общественного управления в системе образования, важного фактора воспитания студенческой молодежи и борьбы с асоциальными проявлениями в студенческой среде.



МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В БУДУЩЕМ: ОКНО В НЕИЗВЕСТНОСТЬ*

*У.П. Триер, почетный доктор Цюрихского университета,
представитель Швейцарии по вопросам образования в ОЭСР*

Положение человечества если и изменяется, то очень медленно. Однако условия, в которых живут люди, претерпевают основательные и важные изменения. Образование как попытка дать каждому новому поколению то, что ему понадобится в зрелом возрасте, обязательно включает в себя концепцию перспектив развития событий. Мы не можем знать будущего и никогда не сможем предсказать его, однако нам необходимо некое представление о нем.

Когда мы размышляем о будущем, то смотрим на общество, культуру, природу и на самих себя сквозь призму идеологии. Ход наших мыслей весьма изощрен из-за сложности нашего так называемого постмодернистского общества. Следствием этого является моя точка зрения или некоторая ее часть. Я представляю лишь несколько аспектов будущего, полностью отдавая отчет в том, что существуют и другие, не менее значимые. В данной статье основное внимание уделено прежде всего тем вопросам, которые, с моей точки зрения, наиболее важны для формирования политики в области образования.

Жить с чувством собственного достоинства

Швейцария — это приятное, тихое и удобное место для размышлений о будущем. Но прежде чем посмотреть из окна моего дома и заглянуть в будущее, я ненадолго приоткрою другое окно — не в будущее, а в настоящее, в реалии, существующие в первую очередь на далеких континентах, но и в Европе тоже. В настоящее время человечество разделено

на два кардинально отличающихся друг от друга мира. В одном из них матери не могут быть уверены, что завтра смогут накормить своих детей, семьи не имеют крыши над головой; в нем низок уровень образования и мала продолжительность жизни; в нем ничего не значит понятие «права человека», а число убитых мужчин, женщин и детей огромно.

Между двумя мирами лежит четкая граница, но она не носит ни экономического, ни географического характера. Нельзя ее обозначить и обычными клише, такими, как «третий мир», «Север — Юг» или «развивающиеся и развитые страны». Проходящая через города, регионы и государства, она определяется тем, имеют ли люди возможность жить достойно.

В настоящее время много говорят и пишут о «бедных». Всемирный банк организовал так называемые «консультации с бедными» и выпустил массу увлекательных брошюр на эту тему. Педагогическое сообщество вовлечено в острые дискуссии по поводу того, каким знаниям в рамках системы образования должен отдаваться приоритет. Но многие участники этих дискуссий нередко впадают в распространенное заблуждение: слишком часто их внимание сосредоточивается на том, чтобы обеспечить учащихся надлежащими знаниями, а также составить перечни необходимых инструментов передачи знаний, навыков и умений, которые пригодятся им в дальнейшем; при этом не уделяется достаточного внимания важнейшему, влияющему на человека фактору, коим являются условия его жизнедеятельности. Игнорируется то обстоятельство,

* Печатается по: Перспективы. Т. 31. 2001. № 3 (119). С. 13—22.

что без жилья, пищи, системы здравоохранения, обеспечения безопасности и доступа к базовому образованию люди не могут жить с достоинством и тем самым не могут быть ответственны за собственное будущее.

Наша способность найти пути улучшения условий жизни человечества на планете, начиная с самых слабых его составляющих, будет решающим фактором развития в ближайшие десятилетия. В достижении этой цели образование является важным, но не определяющим элементом. В действительности же общество воздействует на образование, а не наоборот.

В подтверждение этого можно привести три примера. Предположим, что мы живем в глобальном сообществе, где производство оружия строго контролируется и лимитируется в соответствии с потребностями государственной системы обеспечения правопорядка. В этих условиях естественно, что, независимо от приобретенных людьми основных социальных и гражданских знаний, это общество будет значительно безопаснее. Или возьмем менее драматичный пример, представив себе, что частота показа по телевидению применения оружия снизится до уровня демонстрации его в фильмах Хичкока 50-х годов прошлого столетия. Несомненно, в этом случае уменьшится и необходимость воспитания, направленного на предотвращение преступлений. Наконец, обратившись к одной из самых страшных реалий нашего времени, мы должны задать вопрос о том, кто в действительности несет ответственность за смерть миллионов африканцев — детей и молодых людей — от ВИЧ-инфекции. Кто в большей степени виноват — необразованные родители и неэффективное школьное обучение или экономические и политические условия вкуче с рыночными интересами транснациональных корпораций?

Перед тем как отойти от второго окна и вернуться к первому, хотелось бы донести до читателя следующую мысль: мы все действуем и существуем в политическом пространстве. Любые наши действия и решения относительно соци-

альных, экономических проблем, вопросов культуры оказывают влияние на будущее. И только неосуществимые меры по обеспечению устойчивого развития могут проводить различие между людьми, живущими без надежды на будущее, и теми, кто стремится к достойному будущему. В XXI в. можно будет выжить только при наличии общественного согласия. Такими обществами окажутся те, в которых будет предоставляться минимальный уровень социального обеспечения для каждого члена, которые будут способствовать справедливому распределению материальных ценностей, где не будет насилия и где на всех уровнях социальной лестницы будут обеспечены права человека и соблюдение юридических норм.

Благополучие государства и общины

Решения, которые придется принимать будущим гражданам, будут гораздо сложнее, чем сегодня, а их последствия зачастую окажутся необратимыми. Людям, принимающим решения на всех уровнях (общины, района, штата, страны, континента), придется учитывать все возрастающую взаимозависимость между различными уровнями и внутри каждого из них.

Следует отметить, что уже в настоящее время организации и социальные институты, традиционно определявшие политические воззрения, — церковь, политические партии, союзы и объединения — постепенно теряют свое влияние. В рамках гражданского общества получают развитие новые формы организаций, такие, как национальные и международные неправительственные организации, которые оказывают все большее влияние на политическую ситуацию в мире. Формирование политических убеждений, осуществляемое через средства массовой информации, часто несет в себе опасность информационной войны, углубления конфликтности в различных ситуациях, поляризации участвующих в борьбе политических сил. Быстро растет степень доступности информации. Вопрос заключается в том, как эта



информация будет интегрирована в политическое сознание граждан.

В области политической деятельности большие возможности заключает в себе децентрализованная система, допускающая некоторую степень самоуправления, в условиях которого динамика принятия политических решений направлена снизу вверх, а не наоборот. В рамках системы самоуправления граждане берут на себя инициативу принятия решений вопросов локального характера. В то же время остается необходимым и политическое управление по схеме «сверху вниз». При этом в целях достижения большей эффективности, а также для установления необходимых рамок и ограничений решениям в этой схеме должна быть присуща максимальная гибкость.

Возможно, самый главный урок, который мы можем извлечь из истории XX в., заключается в том, что в рамках демократических процессов приоритетной является политическая ответственность. Демократия должна быть не просто целью системы образования, а и основой всей социальной и экономической организации общества. Демократия существует только там, где она является общественной практикой.

Человеческая генетика и генная инженерия: продлевая жизнь человека

В среднем наше поколение должно прожить около 80 лет (хотя, к сожалению, это не относится ко всему населению планеты). Известное разделение жизни на три этапа — взросление и образование, работа и рождение детей и, наконец, уход на пенсию — вследствие открытий в медицине и генетике в будущем будет иным.

Огромные перспективы использования генома человека в целях продления жизни еще только предстоит оценить, вероятно потому, что сегодня эти возможности все еще кажутся делом далекого будущего. Они простираются от предотвращения болезней с помощью генных манипуляций до лечения, основанного на генных технологиях, контроля над про-

цессом старения. В обществах, находящихся в привилегированном положении, грядущие поколения ожидают серьезные изменения в здоровье, и их продолжительность жизни превысит 100 лет. И это самые скромные прогнозы. Согласно прогнозам некоторых биологов, для грядущих поколений вполне вероятно увеличение продолжительности жизни до 200—300 лет (Mittelstrass, 1998). Это означает, что люди, которых сегодня мы бы назвали «старыми», в будущем будут физически и психически способны полноценно участвовать в социальной, экономической и культурной жизни общества.

Кроме того, возможно, каждый человек будет иметь доступ к геномному коду — своему и своих детей — и сможет сознательно вносить в них изменения. Таким образом, человечество может измениться в том смысле, что возможно вмешательство даже в его биологическую основу. Это придаст внутригосударственному и международному неравенству абсолютно новый масштаб. Фактором политической и экономической власти будет не только доступ к богатству и традиционному здравоохранению, но и доступ к технологиям продления жизни.

В этой совершенно новой области этические нормы, политический и правовой контроль играют решающую роль. Наряду с экологией, направленной на сохранение природы, возникла необходимость в развитии «экологии человека», посвященной выживанию человечества. Для более ответственной деятельности в этих областях необходимо полное информирование общественности.

Разделение производства, сферы занятости и рабочего места

Работа, обусловленная традиционными устойчивыми институциональными рамками (по крайней мере, в «благополучные годы»), с предсказуемым карьерным ростом, уходит в прошлое (Sennett, 1998). Эта дестабилизация обусловлена влиянием двух тенденций и несет с собой новые возможности и новые риски. Первой и решающей тенденцией оказы-

вается потребность экономики в нововведениях, которые, в свою очередь, требуют постоянной реструктуризации предприятий. Многонациональные сети в купе с децентрализацией производства и услуг позволяют компаниям быстрее приспосабливаться к изменяющемуся мировому рынку. Гибкость в специализации производства увеличивает степень свободы, которую имеют экономические организации при принятии стратегических решений относительно сравнительных преимуществ тех или иных мест для производства и сферы услуг.

Вторая тенденция, без которой развитие такого рода вообще было бы невозможно, проистекает из мира высоких технологий. Сегодня сфера производства и услуг управляется с гораздо большей гибкостью. Электронные сети коммуникаций изменили традиционное понимание рабочего места: если раньше был офис, где требовалось временное физическое присутствие служащих, то теперь работник сам определяет местонахождение своего рабочего места вне зависимости от того, где базируется компания-работодатель. Такое развитие приведет в XXI в. к совершенно новым организациям и условиям труда. Предложения на рынке труда будут все больше представлять собой работу на основе контракта с ясно очерченными обязанностями или специальные временные проекты, выполняемые одним человеком или группой людей. В то время как определявшееся наличием профессии «традиционное» восхождение по служебной лестнице, которое собственно и являлось целью планирования образования и жизни в целом, по всей вероятности, исчезнет, ему на смену придут нестабильность и риск. Системы социального обеспечения могут в некоторой степени уменьшить этот риск, но даже в благополучных странах рыночные силы вносят в социальную систему все большую неупорядоченность.

Не связанная с наемным трудом занятость

В последнее десятилетие XX в. множество факторов свидетельствуют о том,

что системы социальной поддержки престарелых, недееспособных и частично молодежи в том виде, в котором они были с большими затратами созданы в Европе в эпоху «государства всеобщего благоденствия», в будущем не будут жизнеспособны. Необходимые социальные услуги больше не будут полностью финансироваться из государственного бюджета, и в результате этого многие семьи, районы, общины будут вынуждены самостоятельно нести большее материальное бремя в этой обновленной социальной инфраструктуре. Она будет поддерживаться на основе добровольного сотрудничества и солидарности, а не рыночных отношений. Нам не надо углубляться в историю, чтобы увидеть, как это можно сделать, так как и в наше время можно найти подобные примеры. Однако в большинстве государств эта практика уже канула в Лету, поэтому нам придется заново создавать ее, но уже в условиях постмодернистского общества.

Необходимо в корне изменить наше отношение как к важному сектору занятости, так и к потерявшим значимость безработным. В частности, все четче проявляются факторы, подталкивающие к переоценке социальной значимости последних (помимо необходимости сохранения в определенном виде зависимой социальной инфраструктуры). Вследствие дальнейшего развития производительности труда, по всей видимости, продолжится процесс сокращения рабочих мест. Уже сегодня в некоторых странах наблюдаются переход на четырехдневную рабочую неделю, введение гибкого графика работы для большинства служащих, принятие мер по поддержанию определенного уровня безработицы. В то же время треть населения — это люди старше 60 лет. Необходимо также учитывать, что в будущем «престарелых» будет гораздо больше и они будут более здоровыми и дееспособными. Традиционные понятия, такие, как «свободное время», «заслуженный отдых» или то время в жизни, когда мы освобождаемся от традиционной работы по найму, должны быть пересмотрены, потому что указанные ярлыки принижают значимость



потребности человека в осмысленной деятельности. Представляется, что в будущем возникнет новая культура труда, которая будет развиваться параллельно сегодняшней работе по найму и не в тесной связи с ней.

Такая модель будущего требует признания неоплачиваемого труда равным оплачиваемой занятости в рыночном секторе. При таком развитии событий работа, за которую не получают вознаграждение, будет мало похожа на то, что сегодня мы называем «хобби». Напротив, творчество и развлечения, социальные и экологические услуги будут признаны общественно значимыми и будут организованы на основе кооперативной или меновой системы.

Знание и обучающееся общество

Обозначенные три взаимосвязанных аспекта (продление жизни человека, большая гибкость и мобильность рабочей силы и повышение значимости труда, за который не получают вознаграждение) повлекут за собой существенные последствия для понимания сегодня сущности образования и педагогики.

— Люди больше не будут концентрироваться на одной профессии или должности, они будут стремиться овладеть как можно большим числом разнообразных умений и навыков, которые понадобятся как в наемной работе, так и в неоплачиваемой работе. Более того, деятельность вне сферы оплачиваемого труда будет требовать такого же уровня профессионализма.

— Возросшая гибкость и мобильность рынка наемной силы по-прежнему будут обуславливать больше возможностей (и рисков), при этом к профессиональным навыкам людей будет предъявляться гораздо больше требований. Это означает, что люди должны будут обладать широкой палитрой актуальных специальных навыков и знаний и одновременно быть способными приобрести новые, чтобы приспособиться к динамично изменяющимся условиям рынка труда. Более того, программы «страховочной сетки» (государственные программы

социального обеспечения), допускающие изменение в самосознании личности и в ощущении безопасности, будут восприниматься скорее позитивно, чем в качестве угрозы.

— Временное разделение жизни на три этапа — (i) получение образования и профессионального обучения, (ii) трудовая занятость и (iii) деятельность после работы по найму (работа не на окладе) — окажется весьма расплывчатым. Возможно, даже различие между «обучением в школе» и «образованием взрослых» вскоре станет не таким резким. Взамен мы можем ввести новые модели обучения, например, первый этап получения образования сделать короче, а второй и третий, наоборот, увеличить. Также можно создать систему повышения квалификации путем овладения новыми навыками, которая будет совмещена с неполной занятостью в уже освоенной или в новой сфере.

— Пытаясь дать адекватное определение этим радикальным изменениям в наших социально-экономических условиях, мы использовали термины «постиндустриальное общество», «информационное общество», «обучающееся общество» (Keating, 1998) и недавно появившееся понятие «общество знаний» (Bereiter & Scardamalia, 1998). Смысл всех этих терминов заключается в том, что приобретение знаний и их применение в жизни представляют собой огромную важность.

Во все времена в сферу производства товаров и услуг вкладывали знание. Отличие же нашего времени в том, что знание, во многом считающееся само собой разумеющимся, становится товаром особого рода, не зависящим от какого бы то ни было производства или услуг. В обществе знаний его носителем естественно является образованный человек. Но если в определенном знании существует общественная потребность, то едва ли человек способен в одиночку развить и применить знание. Только когда формирование знаний станет решающим моментом экономического и социального развития, понимание того, что оно создается только

коллективными усилиями, станет для многих более конкретным.

В обществе знаний решающим фактором производства станет кооперация. В XXI в. перед людьми встанет проблема выбора: или им удастся создать такую социальную систему, в которой большинство граждан будут участвовать в развитии и приобретении знаний, или же произойдет распад на две группы (на обладающую знанием элиту и на маргинальные массы), — очевидно, что этот сценарий совершенно не способствует сплоченности общества. Таким образом, общества, в которых знание будет всеобщим достоянием, смогут обеспечить свое социальное и экономическое развитие, но общества, в которых этого не будет, не добьются успеха.

Компьютеры и обучение

Уже сегодня знание неразрывно связано с информационными технологиями, и в будущем эта связь будет становиться только теснее. Психология, нейропсихология и информатика уже развиваются в тесном взаимодействии (Frawl, 1997). Компьютеры становятся учебными партнерами в разных областях познания, в их числе и сфера «информационного» знания. До недавнего времени взаимодействие человека с компьютером, включающее в себя сложные процессы ввода данных, их поиска и обработки, развивалось относительно медленно. Сейчас же оно набрало поразительную скорость. Разрабатываются логически «мыслящие» системы человеко-компьютерного интерфейса. К примеру, в некоторых высокотехнологичных отраслях компьютеры запрограммированы на получение данных и оперативное решение задач, в то время как на людях лежит лишь ответственность за введение объективных критериев для решения этих задач. В целом наше обсуждение того, что собой представляет общество знаний в эпоху информационных технологий, может быть сведено к четырем простым утверждениям:

— приобретение и применение знаний — важнейший фактор в нашем новом изменяющемся и развивающемся обществе;

— в основе такого знания должно лежать сотрудничество людей, представляющих разные группы;

— общество знаний должно основываться на создании обучающегося общества;

— все уровни обучения должны быть направлены на повышение его эффективности. Эту задачу смогут упростить новые формы обучения, многие из которых будут иметь компьютерную поддержку.

Заключение

Мы предположили, что в XXI в. люди будут жить намного дольше, оставаясь здоровыми и активными, будут заниматься различной деятельностью, за которую будут получать вознаграждение или не будут. В этой связи повысится ценность «работы», не имеющей материальной компенсации. Вместо традиционного жизненный путь человека будет включать в себя разные профессии и занятия. Наемный труд не будет привязан к определенному месту работы или контракту. Относительная важность обучения в детско-юношеском и взрослом возрасте будет уравнена, профессиональная подготовка и образование будут все больше восприниматься как процесс, который должен продолжаться на протяжении всей жизни, а не только как подготовка к вхождению во взрослую жизнь.

Грядущие поколения будут жить в еще более связанном мире, который объединит людей разных культур, говорящих на разных языках. Этот мир будет наполнен сообщениями и информацией, передаваемой средствами массовой информации. И наконец, в этом мире виртуальный опыт едва ли будет отличаться от реального.

В XXI в. общество будет более сложным. В геометрической прогрессии будут развиваться технологии и знание, но одновременно возрастут и угрозы, например экологического характера. С одной стороны, мы сможем в более широких рамках управлять природой, как и человеческой жизнью; но с другой — прямые и косвенные последствия внедрения высоких технологий станут менее прозрач-



ными и считать управляемыми их можно будет весьма условно. В обществе знаний рост уровня индивидуального и коллективного знания необходим не только для дальнейшего введения новшеств, но и для более ответственного контроля за осуществляемым развитием технологий.

Возможность поддержания высокого уровня жизни зависит от экономической производительности. Однако еще не совсем ясно, насколько жизнеспособны современные социальные модели предоставления помощи неимущим. Поэтому важнейшим фактором обеспечения дальнейшего развития становится участие граждан в политических дискуссиях и в принятии решений (от городского уровня до международного).

Заглянув в далекое будущее, давайте представим, что люди конца XXIII в. смотрят на нас. Вероятно, их оценка будет схожа с той, которую дал Норберт Элиас, рассматривая Средневековье как кровавую эпоху. Не исключено, что они удивились бы тому, как целая цивилизация может верить в то, что путь к счастью или развитию лежит через неограниченный экономический рост, то есть через капитализм, в котором действуют законы Дарвина. Возможно, люди XXIII в. открыли бы для себя, что равновесие гораздо важнее роста.

Завершая рассуждения относительно уже появившихся признаков тех процессов, которые, я надеюсь, вскоре воплотятся в реальность, приведу пример Гималаев. В Бутане, стране, которую я знаю и люблю, правительство по аналогии с валовым национальным продуктом предложило ввести в обращение термин «валовое национальное счастье» в качестве точки отсчета для любой политики развития. В Бутане счастье — это «забота и цель политики». Предложение правительства Бутана свидетельствует о резком противоречии между движущими экономическими силами глобальной постиндустриальной экономики и предостережениями древнейших цивилизаций. Правительство Бутана призывает к созданию «новой политической ориентации и новых направлений исследования», утверждая, что «[мы] должны

задать себе вопрос, как резкие перемены в новом веке [например, развитие информационных технологий, сокращение биологического и культурного многообразия и быстрый рост автоматизации социальной и экономической сфер] повлияют на перспективу достижения счастья». В Бутане ведется разработка такой политики в области образования, которая бы способствовала сохранению «культурного богатства и ценностей повседневной жизни». Там задаются такими вопросами, как, например, усилят ли процесс секуляризации и создание нуклеарных семей одиночество и замкнутость в городской среде и сделают ли глобальный капитализм и мировой рынок людей более несчастными и неуверенными. В Бутане хотят знать, «как поддерживать равновесие между материальным миром [с учетом преимуществ развития науки и технологий] и духовным миром». В принимаемых в этой стране решениях учитывается «вероятность утраты духовности, спокойствия и валового национального счастья» по мере развития технологий (Thinley, 1998). Разрабатывая и проводя рациональную политику в области экологии, культуры и образования, Бутан выходит на дорогу в лучшее будущее.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1998. Beyond Bloom's taxonomy: rethinking knowledge for the knowledge age. In: Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. & Hopkins, D., eds. *International handbook of educational change*, p. 675—92. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Frawl, W. 1997. *Vygotsky and cognitive science, language and the unification of the social and computational mind*. Boston, Harvard UP.
- Keating, D. 1998. Human development in the learning society. In: Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. & Hopkins, D., eds. *International handbook of educational change*, p. 693. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Mittelstrass, J. 1998. The impact of the new biology on ethics. *European review* (Cambridge, United Kingdom), vol. 7, no. 2, p. 277—83.
- Sennett, R. 1998. *The corrosion of character*. New York, Norton.
- Thinley, J.Y. 1998. Values and development: gross national happiness. In: Kinga, S.; Galay, K.; Raptin, P. & Pain, A., eds. 1999. *Gross national happiness: discussion papers*, p. 12—23. Thimpu, Centre of Bhutan Studies.

ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

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

Повышение авторитетности и популярности высшего образования в глобальных масштабах неизменно приводит к модернизации роли преподавателя в современных социально-образовательных процессах. Под ролью преподавателя ученые понимают «совокупность нормативно одобренных предписаний (требований), предъявляемых к профессиональному поведению педагогического работника, которое контролируется представлением его самого и окружающих о характере этой роли, о необходимых действиях в конкретной педагогической ситуации» (Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. М., 1994. С. 12).

Естественно, что роли преподавателя по-разному определялись в каждую конкретно-историческую эпоху в соответствии с принятыми в то время педагогическими концепциями. Педагоги гуманистического направления, к которым относились Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервег, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и др., рассматривали педагога как носителя культурных ценностей и транслятора их молодым поколениям. При этом провозглашались принципы уважения к личности обучаемого, как бы молод и неопытен он ни был, диалога как основной формы обучения, доверия и эмоциональной близости между педагогом и учеником.

Нормативно-функциональная педагогика больше внимания уделяет не личности субъектов обучения, а их функциям в учебно-воспитательном процессе. Она как бы изначально объявляет приоритет преподавателя в решении любых вопросов обучения, выбора модели поведения в морально-этических ситуациях, бесспорность его суждений только потому, что он получил определенную профессиональную подготовку.

Социально-психологические концепции в педагогике, наоборот, закрепляют первенство в строении и совершенство-

вании своей личности за учеником, оставляя на долю преподавателя роли консультанта, индивидуального и группового психотерапевта, помощника. Не уменьшая значение личности преподавателя в развитии учащихся, эти концепции заставляют его занять скрытую позицию и искать способы непрямого воздействия на мышление, сознание и поведение учеников.

Тот или иной подход к определению роли преподавателя зависит не только от ведущих дидактических концепций, но и от конкретных социально-исторических условий развития отдельных стран. Рассмотрим, как эта проблема решалась и решается в государствах, различающихся образовательными и культурными традициями, политическим и социальным устройством.

В царской России от педагогических кадров высших учебных заведений ожидалось выполнение достаточно противоречивой роли. Это было связано с тем, что, с одной стороны, правительство стремилось назначать в качестве преподавателей «благонадежных лиц», преимущественно из дворян, чтобы препятствовать росту революционных настроений в среде студенчества, а с другой — государство было заинтересовано в пополнении преподавательских кадров за счет талантливых ученых и пользующихся популярностью лекторов. Данное противоречие привело к дефициту преподавателей, который особенно остро проявился в 1915 г., когда число незамещенных кафедр в русских университетах составляло от 50 до 70 ежегодно.

После революции 1917 г. часть преподавателей покинули страну, другие прекратили работать, так как поддерживали царское правительство, однако некоторые известные ученые: В.И. Вернадский, И.М. Сеченов, К.А. Тимирязев, Н.Н. Зинин и др. — остались в университетах и помогали создавать новые кад-



ры преподавателей для работы в вузах первого социалистического государства. В этих условиях деятельность преподавателя вуза понималась намного шире, чем просто передача знаний: он должен был нести в массы новую идеологию, формировать профессионалов — «строителей коммунизма», создавать передовую науку и быть образцом нового типа интеллигенции. Тогда же университетский преподаватель впервые столкнулся с тем, что его учебная и научная деятельность находилась под постоянным контролем различных партийных и общественных органов, в состав которых входили люди, часто не имеющие никакого образования. Репрессии по отношению к интеллигенции, поиск «врагов народа» на многие годы обессилили профессорско-преподавательский состав, практически лишили его самостоятельности и инициативы.

Несмотря ни на что, российская вузовская наука, интеллектуальный потенциал университетов всегда являлись гордостью страны и составляли значительную часть ее национального богатства. Происшедший в России в начале 90-гг. XX в. бурный всплеск интереса к высшему образованию среди населения повлек за собой резкое увеличение числа как государственных, так и негосударственных вузов, что привело к росту числа преподавателей до 26,7 тыс. чел. Количественные изменения в составе преподавателей совпали со значительными переменами в общественном восприятии знаний, информации и необходимости ее регулярного обновления. Способность накапливать и совершенствовать информацию сегодня рассматривается как основной фактор, определяющий лидерство на мировом рынке.

Естественно, что в связи с социально-экономическими изменениями потребовалось переосмыслить ту роль, которую преподаватель призван играть в этих процессах. С личностью современного преподавателя российского вуза связываются социальные ожидания по практическому воплощению демократических свобод, повышению качества образовательных процессов. Осуществляемая им деятельность должна стать «средством

возрождения национальной культуры, предотвращения социальной деградации, способствовать переходу от общества потребления к обществу созидания, помогать изменению социального характера людей в направлении самоорганизации и личной ответственности, быть гарантом гражданского мира, восстановления нравственности, социальной защиты» молодежи, открывая для нее пути демократического развития общества (Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. № 1. С. 17).

Играя значительную роль в формировании нового, информационного, типа общества, преподаватель должен являться для окружающих ярким примером в постоянном стремлении к обновлению знаний, в овладении передовыми технологиями, развитии своего творческого, гуманитарного мышления. Роль преподавателя заключается в сохранении, трансляции и трансформации культуры, гуманистических идей и общечеловеческих нравственных ценностей, в приобщении молодых специалистов к непрерывному обогащению своих знаний, процессу самосовершенствования длиною в жизнь (там же. С. 17—24). Будучи одним из лучших представителей российской интеллигенции, он должен совмещать в себе не только глубокие знания и профессионализм в области преподаваемой дисциплины, но и совершенное экономическое мышление, нравственную чистоту, высокую общую культуру, социальную толерантность, выдержанность в поведении и суждениях (см.: Викторова Л.Г. Теоретические основы становления интеллигенции в образовательной системе высшей школы: Дис. ... д-ра пед. наук. Красноярск, 1999. С. 58).

Естественно, что в других странах, имеющих свое классовое, политическое устройство и господствующую педагогическую парадигму, роль преподавателя определяется по-иному.

Особое положение как по специфике социально-политического развития, так и по уникальным процессам, проходившим в системе образования, занимает Великобритания. Система высшего обра-

зования этой страны начала свою историю в Средние века, когда в XII в. был создан Оксфорд, а в XIII в. — Кембридж. Исследования отечественных и зарубежных ученых свидетельствуют о недооценке значения педагогики как науки даже в современной Великобритании. Необходимость профессионального образования признается здесь только для учителей начальной школы. Для работников системы среднего и высшего образования в области требований к их подготовке на первый план выходят не связанные с педагогическим мастерством или специальной подготовкой по предмету показатели, а факторы социального происхождения, умения систематизировать свой жизненный опыт и передать его студентам для наиболее эффективной их адаптации в определенном социуме (см.: Саймон Б. Общество и образование: Пер. с англ. / Общ. ред. В.Я. Пилиповского. М., 1989. С. 90—92).

Сегодня высшее образование в Великобритании считается одним из наиболее приоритетных направлений государственной политики, с которым связываются ожидания стабилизации экономической и социально-политической обстановки в стране. Преподавателю университета отводится роль носителя и транслятора знаний, активного участника научных исследований. Однако социальные функции педагога остаются недостаточно востребованными.

Естественно, что многие сходные черты становления и развития системы высшего образования и организации учебного процесса можно проследить и в бывших колониях Великобритании — Индии и Пакистане. Однако социально-политические, демографические, а особенно социально-культурные и религиозные факторы оказали существенное влияние на общественное восприятие роли преподавателя в образовании и формировании личности студентов в этих странах.

Традиционно при определении главной цели образования в Индии — подготовки человека не только к жизни, но и к будущему существованию души — использовалась религиозная доктрина переселения душ, или кармы. Поэтому об-

разование понималось очень широко и включало обучение, воспитание, осознание религиозных доктрин и разные способы приобщения к мирской жизни (см.: Keay F.E. History of Education in India and Pakistan. Oxford, 1959. P. 184). Большинство религий, утвердившихся на территории Индии, с уважением относятся к образованию. Например, в Коране, священной книге для всего мусульманского населения, говорится об образовании как об обязанности каждого человека перед самим собой и обществом.

В странах Востока, где огромные массы населения исторически не получали даже основ начального образования, учитель воспринимался как наиболее уважаемый обществом человек. Вошедшее в большинство языков индийское слово «гуру» обозначает учителя-наставника, транслятора многовековых знаний и традиций, хранителя культуры, человека, чтимого превыше родителей. К нему обращались не только с вопросами, касающимися непосредственно обучения молодежи, так как в этой области он был непререкаемым авторитетом, а по всем проблемам, возникающим в небольших поселках и деревнях. Проводимая в Индии в течение последних двадцати лет реформа образования хотя методологически и основывается на религиозных принципах, направлена на вооружение педагогов современными научными знаниями и пониманием своей социально-культурной функции. Автор первого индийского учебника по педагогике С.Л. Ананд особое внимание уделяет именно проблеме изменения роли преподавателя в новых демократических условиях, характеризующихся предоставлением свободы национальным меньшинствам, упразднением кастовости, внедрением в образование принципов светскости и социальной справедливости. По его мнению, преподаватель для сохранения своего традиционно почетного места должен:

— пользоваться академической свободой в исследованиях и в выступлениях по вопросам образования;

— активно участвовать в работе специализированных комитетов по отбору и поощрению одаренных молодых людей;



— заменить пассивные формы обучения дискуссиями, семинарами, симпозиумами, внедрять исследовательскую работу студентов;

— способствовать развитию системы непрерывного образования.

Преподаватель должен преодолеть негативные устои доиндустриального и индустриального общества, требовавшие от него подготовки студента для точного копирования жизни его родителей, предопределенной системой социального неравенства. Современный педагог должен быть сам развитым и передовым человеком и готовить своих учеников к личному и социальному поведению в условиях современного общества, формировать у них конкурентоспособность, развивать дух соревнования (см.: Anand C.L. *The Teacher and Education in Emerging Indian Society*. New Delhi, 1983. P. 220—222).

Приведенные идеи можно считать практически интернациональными, потому что их разделяют многие зарубежные исследователи, в том числе и американские. Образ преподавателя — «сержанта, отрабатывающего приемы с новобранцами» уходит в прошлое. Сегодня педагог — это активизатор познавательных процессов студентов, их консультант и «коллега в научных исследованиях»; фасилитатор обучения (*a facilitator of learning*), т.е. лицо, активизирующее студентов и мотивирующее их к постоянному пополнению своих знаний. По мнению Л. Продрома, современный преподаватель значительно расширил свои профессиональные, социальные и коммуникативные роли. Среди основных им называются роли друга, помощника, консультанта, образца для подражания, руководителя, на-

ставника, информанта, социального работника. Формулируя закономерность смены ролей в зависимости от условий учебного процесса, Л. Продрому отдает приоритет роли руководителя деятельностью учебной группы (*a manager of classroom activities*), которая заключается в выборе содержания обучения, методов и технологий, форм закрепления материала, организации учебного пространства и т.д. (см.: Prodromou L. *The Good Language Teacher / Teacher Development. Making the Right Moves* / Ed.: by T. Krai // *Selected Articles from the English Teaching Forum 1989—1993*. Washington, 1994. P. 21—27). Для отечественной дидактики такое понимание роли педагога очень узко.

Анализ современной педагогической и социальной ситуации в мировом образовательном процессе убеждает, что важнейшая роль преподавателя заключается в обеспечении поддержки развития и самостроительства личности студента в условиях демократизации и гуманизации общества, при которых происходит максимальное сочетание личностных, общественных и государственных интересов. Преподаватель должен помочь молодому человеку выработать опыт адаптации в условиях быстро меняющегося мира, умения относительно безболезненно вписываться в контекст современных процессов развития цивилизации, стать не только высококвалифицированным специалистом, но и творцом культуры, представителем нового типа интеллигенции, обладающим творческим воображением, креативными способностями, продуктивным интеллектом, толерантностью и глобальным мышлением при решении социальных и профессиональных задач.

Поступила 11.11.02.

ИНТЕГРАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ИНТЕГРАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Г.Ф. Ушамирская, ректор МОУ «Волжский институт экономики
и менеджмента — Высшая школа коммерции», доцент*

Необходимой предпосылкой эффективного управления интеграционными процессами в образовании является институционализация этой деятельности. Под институционализацией управления мы понимаем его организационно-правовое оформление, т.е. создание и постоянную модификацию организационной структуры управления, а также процесс принятия нормативных актов, регламентирующих ее деятельность. Этот процесс затрагивает прежде всего управленческую подсистему института образования в регионе.

Организационную структуру управления в данном случае целесообразно рассматривать как совокупность форм и взаимосвязей организационного построения подсистемы управления образованием. Эти формы и взаимосвязи на региональном уровне в принципе должны действовать адекватно функциональным целям интеграции образования, максимально способствуя их реализации и минимизируя при этом влияние несистемных факторов.

При всей очевидности данного утверждения задача формирования подобной системы в рамках субъекта Российской Федерации не может быть решена автоматически. Более того, ее решение предполагает преодоление значительных трудностей и барьеров, которые связаны как с тенденциями, характеризующими развитие самого института образования, так и структуры регионального управления в целом. Управление образованием потенциально может быть ориентировано как на интегративные тенденции, так и на сохранение, а в некоторых случаях и на углубление внутрисистемной дифференциации — диверсификации. Процесс диверсификации охватывает не

только педагогическую подсистему института образования, но и организационные взаимосвязи.

Именно диверсификация нередко рассматривается как ведущее направление развития образовательной системы, которая, по мнению ряда исследователей, отражает особую закономерность эволюции систем управления в настоящее время. В условиях диверсификации приоритетными нередко становятся интеграционные связи в границах отдельных звеньев института образования, корпоративные интересы которых далеко не всегда совпадают с интересами региона как геополитической (административно-территориальной) целостности. Например, отдельные муниципальные образования формируют свое образовательное пространство на основе территориальных образовательных округов. При этом такой округ выступает «как подсистема городского образовательного пространства» и характеризуется «набором образовательных услуг, реализуемых различными типами и видами образовательных, культурных, спортивных учреждений, учреждений дополнительного образования» (Артюхов М.В. Теория и практика управления развитием муниципальной системы образования: Дис. ... д-ра. пед. наук. Новокузнецк, 2000. С. 207).

Муниципальный территориальный округ представляет собой целостное и в значительной степени самостоятельное образование. Включенные в него акторы образовательного пространства, безусловно, ориентируются в первую очередь на решение стоящих перед ними конкретных проблем, а интеграционные процессы развиваются прежде всего в рамках такого округа.

© Г.Ф. Ушамирская, 2003



Следовательно, объединяющая тенденция в управлении образованием не реализуется автоматически. Она осуществляется в ходе возникновения и разрешения противоречий, обусловленных сложным взаимодействием интеграции и дифференциации в образовательной деятельности.

Представляется возможным систематизировать условия и факторы, с одной стороны, стимулирующие институционализацию подсистемы управления интеграционными процессами в региональном образовании, а с другой — препятствующие институционализации.

К условиям и факторам первой группы, по нашему мнению, необходимо отнести следующие:

во-первых, сохранение централизованной и вертикально организованной структуры управления образованием, которая остается таковой, несмотря на развитие процессов регионализации и муниципализации образовательной деятельности. Присущий бюрократической по своей сути подсистеме управления образованием консерватизм в данном случае выступает как цементирующее начало и препятствует чрезмерной автономизации управленческих звеньев. Исследователи правомерно указывают на высокий уровень инерционности в развитии института образования (см.: Лунев А.П. Совершенствование государственного управления системой высшего образования в регионе: Дис. ... д-ра экон. наук. М., 2000. С. 123), что в известном смысле может рассматриваться как одно из проявлений вполне оправданной консервативной традиции. Последняя объективно способствует тому, что при любой реорганизации управления вольно или невольно принимается в расчет ее способность организовывать взаимодействие между отдельными подсистемами и образовательными учреждениями на федеральном, региональном и местном уровнях;

во-вторых, наличие федеральных и региональных концепций и программ развития образования, реализация которых предполагает взаимодействие учреждений образования в решении комп-

лекса общих проблем. В этом отношении позитивную роль, безусловно, играет сам факт существования предложенной Министерством образования Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Она стимулирует разработку аналогичных концепций и программ на уровне субъектов Российской Федерации и соответственно формирование структур, управляющих программами;

в-третьих, включенность органов управления образованием в систему государственной и муниципальной власти в регионах. Несмотря на разграничение полномочий между данными уровнями власти, определенное Конституцией РФ и Законом «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», в регионах сохраняется целостное государственно-муниципальное пространство социального управления.

Единое государственно-муниципальное пространство социального управления в субъектах Российской Федерации, представляя собой довольно высоко организованную целостность, унифицирует и стандартизирует все свои элементы. Таким образом, интегративный вектор развития фактически задается структурам управления образованием их принадлежностью к функционирующей по универсальным правилам системе управления субъектом Российской Федерации.

В то же время в развитии образования наблюдаются противоположные тенденции, нарушающие целостность подсистемы управления и усиливающие внутреннюю дифференциацию ее элементов. По нашему мнению, к их числу необходимо отнести следующие:

во-первых, отмеченную выше диверсификацию образовательной деятельности, которая пронизывает сегодня все подсистемы института образования. Диверсификация должна рассматриваться как объективно обусловленный процесс, который является логическим следствием развития рыночных отношений, усложнения социальной структуры общества и утверждения принципа политико-идеологического плюрализма.

Субъективная воля отдельных людей не может служить решающим фактором диверсификации. Поэтому, несмотря на проявляющееся порой неприятие диверсификационных тенденций некоторыми региональными руководителями, они вряд ли могут быть устранены. Задача заключается скорее не в отказе от диверсификации, но в прогнозировании и управлении ею;

во-вторых, количественный рост не-системных элементов в региональной системе образования и соответствующих, а иногда и неадекватно высокий уровень их влияния на все образовательные подсистемы. На наш взгляд, наиболее серьезное деструктивное влияние на подсистему управления, подрывающее ее целостность, оказывает неконтролируемая коммерциализация образовательной деятельности. Развитие платных услуг в системе образования, очевидно, представляет собой объективно обусловленный процесс. Однако в ряде случаев коммерческая деятельность превращается в самоцель, подчиняя и деформируя функциональные цели образования. В большей степени это относится к деятельности негосударственных образовательных учреждений. Но нередко погоней за накоплением денежных средств любой ценой характеризуется и практика государственных и муниципальных образовательных учреждений, казалось бы, довольно прочно интегрированных в региональную систему образования.

Факты такого рода неоднократно приводил ректор МГУ им. М.В. Ломоносова академик В.А. Садовничий. Подчеркивая негативное влияние гипертрофированных финансовых амбиций на развитие высшего образования, он, в частности, пишет: «Урон качеству образования наносится и некоторыми государственными вузами, стремящимися решать свои финансовые проблемы открытием непрофильных для себя специальностей за счет традиционной сферы подготовки. Имеют место случаи обучения в течение 4—5 лет по неаккредитованным программам, и уже перед самым выпуском студенты переводятся в аккредитованный базовый вуз, получая государствен-

ный диплом. Примерно такая же схема используется в вузах, где студентам предлагается обучение в так называемом экстернате, фактически же речь идет об элементарной торговле дипломами» (Садовничий В.А. Пока не поздно — уже опаздываем ... // Образование, которое мы можем потерять: Сб. М., 2002. С. 100). Дополнительные возможности коммерциализации образовательной деятельности создаются и путем открытия многочисленных, как правило, не обеспеченных ресурсами филиалов образовательных учреждений в других регионах, а иногда и за границей. Помимо вреда, наносимого качеству образования, подобная практика разрушает систему управления образованием, поскольку образовательные учреждения, стремящиеся использовать накопленные средства исключительно в своих интересах, блокируют любые попытки контроля не только за коммерческой, но и за всей образовательной деятельностью;

в-третьих, активное включение отдельных элементов системы образования в структуру других социальных институтов или, по меньшей мере, увеличение зависимости от них. Одним из показателей в данной связи примеров является функционирование системы Российской академии государственной службы (РАГС) при Президенте России, контролирующей сеть региональных академий и их филиалов по всей стране. В условиях конкретного субъекта Российской Федерации филиалы, с одной стороны, фактически «замыкаются» на региональные академии и РАГС в целом, а через него — на федеральные структуры исполнительной власти. С другой стороны, они патронируются региональными органами власти в целом и, в сущности, выведены из-под влияния подсистемы управления институтом образования субъекта РФ. В значительно меньшей степени это характерно для других ведомственных образовательных учреждений, но и те, как правило, лишь частично инкорпорированы в региональную образовательную систему. Управление ими на уровне республики, края или области является ограниченно вербальным,



а иногда возможно лишь в той степени, в какой допускает руководство данных учреждений;

в-четвертых, возрастание роли субъективного фактора в управлении образованием, действие которого далеко не всегда направлено на усиление интегрирующей тенденции в образовании. Напротив, в некоторых случаях он способен разрушить уже сложившиеся комплиментарные отношения между подсистемами и стимулировать центробежные тенденции. Так называемый «сильный» (самостоятельный) руководитель образовательного учреждения, особенно имеющего ведомственное подчинение и обладающего высоким имиджем в стране и за ее пределами, вполне способен игнорировать региональные интересы, осуществлять корпоративно-эгоистическую образовательную политику и сводить к минимуму все усилия, направленные на развитие интеграционных процессов.

В борьбе противоположных тенденций осуществляется институционализация управленческой подсистемы в образовании. Причем взаимодействие указанных тенденций не следует представлять упрощенно, однолинейно. Они связаны диалектически и часто переходят друг в друга, обуславливая оформление и развитие противоположных по своей сути начал. Это хорошо иллюстрирует взаимосвязь диверсификации образования с концентрацией образовательной деятельности и развитием объединяющих начал. Диверсификация в образовании предполагает рост концентрации и изменение системы специализации. Повышение уровня диверсификации возможно двумя способами: путем слияния учебных заведений и путем развития новых специализаций (см.: Лунев А.П. Указ. соч. С. 13). В результате диверсификация стимулирует создание образовательных конгломератов, усиление интеграционных процессов по горизонтали и вертикали.

Следовательно, одной из важнейших управленческих задач является задача поиска оптимального баланса между противоположно ориентированными тенденциями, «снятия» противоречий и предотвращения организационных конфлик-

тов. При этом следует учитывать, что любая тенденция реализуется в ходе деятельности конкретных людей и групп людей. В одном случае их действия направлены на стимулирование институционализации интеграционного развития, в другом — на редуцирование его возможностей и сокращение интеграционного потенциала института образования.

К дезинтеграционным действиям в данном случае мы относим следующие:

- искусственное увеличение количества структур, осуществляющих управление образованием;

- разъединение организаций, управляющих образованием по ведомственному принципу, децентрализация управления;

- создание формально-бюрократических препятствий, затрудняющих вертикальную интеграцию государственных и муниципальных образовательных учреждений, ее укрепление и развитие взаимосвязей между федеральными и региональными компонентами системы образования;

- сокращение пределов компетенции структур, осуществляющих управление образованием;

- затягивание процесса нормативно-правового регулирования интеграции образования на уровне;

- отказ от концептуально-программных решений проблемы развития института образования, переход к управлению на основе интуиции, спонтанных мероприятий;

- противопоставление отдельных элементов системы образования друг другу, раздувание организационных конфликтов, намеренное увеличение дистанции между управляющей подсистемой и иными образовательными подсистемами.

В основе указанных действий, по нашему мнению, лежат гипертрофированные частные и корпоративные интересы акторов образовательной политики в рамках самой системы образования и за ее пределами, их противопоставление региональным и общегосударственным интересам. При этом, чем выше уровень самостоятельности и самодостаточности образовательного учреждения, тем в

большей степени проявляется стремление его руководства к обособлению от всей системы образования.

В свою очередь, к действиям, стимулирующим интегративные тенденции в региональной системе образования, целесообразно отнести:

- формирование объединенных структур, осуществляющих функции управления образованием в органах государственной власти региона; в сферу влияния таких структур входят учреждения общего, начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского образования;

- упрощение процедуры принятия решений в сфере управления образованием, а также взаимодействия между различными подсистемами института образования;

- разработку и реализацию региональных концепций и программ развития образования. Особенностью таких программ обычно является установление общих ориентиров развития института образования (целей и задач) и принципов их достижения;

- разработку региональной нормативно-правовой основы развития образования;

- создание максимально благоприятных условий для взаимодействия государственных и негосударственных образовательных учреждений, координация действий традиционных для региона учебных заведений и филиалов, чьи головные организации находятся в федеральном центре и других субъектах Российской Федерации;

- формирование единого регионального воспитательного пространства;

- реализацию единой программы подготовки, переподготовки и переквалификации педагогических кадров, а также кадров для органов управления образованием;

- создание единой системы управления качеством образования в рамках субъекта Российской Федерации;

- совершенствование системы государственного заказа для института образования.

В результате действий по названным направлениям, более или менее последовательно осуществлявшихся в российских регионах, в последние годы удалось решить ряд проблем, способствующих институционализации управления интеграционным развитием образования:

- в большинстве регионов разработаны и реализуются программы развития систем образования и научно-технические программы с участием образовательных учреждений;

- в органах управления созданы управления, отделы и комитеты, ведающие образованием и наукой;

- усилилась роль общественно-государственной составляющей посредством формирования учебно-методических объединений, советов ректоров вузов, директоров средних специальных учебных заведений, школ, профессиональных ассоциаций и объединений;

- в государственные образовательные стандарты введен региональный компонент, позволяющий сближать структуры образования со структурой регионального рынка труда и общественного спроса;

- возросла роль субъектов Российской Федерации в финансировании учебных заведений;

- начал развиваться процесс создания в регионах полипрофильных университетов и университетских комплексов, сочетающих проведение исследований и подготовку специалистов гуманитарного, естественно-научного и технического направлений;

- органами законодательной власти субъектов Российской Федерации осуществляется работа по разработке нормативно-правовой базы интеграционного развития.

Тем не менее процесс институционализации интеграции образования далек от своего завершения. Подсистема управления образованием в большинстве субъектов Российской Федерации пока не приобрела статуса, адекватного функциональным целям интеграции, принимаемые ею меры по обеспечению высокого уровня взаимодействия и взаимосодействия всех элементов института об-



разования далеко не всегда эффективны и результативны.

Очевидно, формирование организационной структуры управления интеграцией образования должно осуществляться в направлении усиления значения системных факторов. При этом данный процесс следует рассматривать как относительно самостоятельный, организуя и контролируя его с учетом всех необходимых этапов становления социальных систем.

По нашему мнению, процесс институционализации управления интеграцией института образования в регионе находится на различных стадиях в зависи-

мости от конкретных условий субъектов Российской Федерации. И весьма важно четко диагностировать эту стадию, чтобы, во-первых, правильно определить необходимые в данный конкретный момент организационно-технологические решения и, во-вторых, прогнозировать последовательность проектной деятельности в сфере образования.

Представляется возможным предложить следующий алгоритм оценки процесса институционализации управления интеграционным развитием в образовании и — в зависимости от нее — определения приоритетов организационной работы (таблица).

Алгоритм оценки процесса институционализации управления интеграцией образования в регионе

Этапы становления системы	Показатели	Приоритетные направления деятельности органов управления
1	2	3
Этап формирования	Децентрализация управления образованием. Регламентация функционирования образовательного пространства в общих нормативных актах (Конституция, Устав, законы, регулирующие иные виды деятельности). Отсутствие концепции развития образования. Фрагментарное информационное пространство образования (информационные системы отдельных учреждений). Связи между отдельными образовательными учреждениями и другими социальными институтами. Отсутствие системы подготовки и переподготовки кадров управления образованием	Формирование единого органа управления образованием в регионе. Разработка закона об образовании и концепции развития образования. Формирование горизонтальных интегрированных структур управления образованием (советы директоров образовательных учреждений, советы ректоров). Развитие единых информационных систем между образовательными учреждениями одного уровня. Внедрение системы единых региональных заказов для образовательных учреждений одного уровня. Разработка региональной программы подготовки управленческих кадров для образования. Разработка нормативной базы для формирования университетских комплексов
Этап становления	Создание единого органа управления образованием в регионе. Принятие закона об образовании. Разработка концепции развития образования. Наличие горизонтальных интегрированных структур управления образованием (советы директоров образовательных учреждений, советы ректоров). Интеграция информационных систем между образовательными учреждениями одного уровня. Функционирование системы единых региональных заказов для образовательных учреждений одного уровня. Разработка региональной программы подготовки управленческих кадров для образования. Формирование университетских комплексов	Разработка концепции, нормативной базы и организационного механизма формирования системы управления региональным учебным (образовательным) округом. Подготовка региональной программы развития образования. Принятие нормативных актов, регламентирующих развитие всех подсистем образовательного пространства региона. Формирование интегрированных многоуровневых структур управления образованием. Складывание единого информационного пространства на основе регионального центра информации и консалтинга в сфере образования. Утверждение регионального заказа в сфере образования. Развитие университетских комплексов и холдингов.

1	2	3
Этап функционирования	Формирование системы управления региональным учебным (образовательным) округом. Реализация региональной концепции и программы развития образования. Функционирование системы нормативных актов, регламентирующих развитие образовательного пространства региона. Создание интегрированных многоуровневых структур управления образованием. Формирование единого информационного пространства. Оформление общего регионального заказа в сфере образования. Развитие университетских комплексов и холдингов. Включение программы подготовки и повышения управленческих кадров для образования в региональную программу профессионального развития	Включение программы подготовки и повышения управленческих кадров для образования в региональную программу профессионального развития Разработка долгосрочного прогноза развития образования в регионе. Внедрение единой системы управления качеством на уровне субъекта Российской Федерации. Развитие межрегиональных интеграционных связей, создание условий для интеграции в региональную образовательную систему несистемных элементов. Развитие межуниверситетских учебно-научных проектов и связей. Включение институтов гражданского общества в процесс управления региональным образованием, создание системы социального контроля за образовательной деятельностью

Предложенный алгоритм дает, на наш взгляд, возможность проанализировать состояние управления интеграционными процессами в условиях конкретного субъекта Российской Федерации и одновременно определить стратегию решения проблемы институционализации. При всем разнообразии конкретных задач эта стратегия связана с обоснованием и практической реализацией трех комплексных социально-технологических решений.

1. Формирование правовой основы функционирования единой подсистемы управления образованием.

Нормативно-правовая база интеграционного развития образования в настоящее время противоречива и нестабильна. Противоречия и пробелы в законодательстве существенно ослабляют эффективность управления образованием, которая, по нашему мнению, может быть высокой, во-первых, при условии правового соответствия регионального законодательства в сфере образования федеральным нормам; во-вторых, в случае, если нормативно-правовые акты субъектов Российской Федерации предоставляют максимально благоприятные условия для функционирования муниципальных образовательных округов, образовательных учреждений и интегрированных

структур. Не отрицая принципа приоритетности федерального законодательства в сфере образования по отношению к законодательству на региональном уровне, мы полагаем, что второе играет исключительно важную роль в правовом регулировании интеграционных процессов в образовании и сегодня является ключевым звеном в решении задачи управления ими. В содержательном отношении эта роль фиксируется прежде всего в региональном законе об образовании, в соответствии с которым выстраивается вся система нормативного регулирования образовательной деятельности.

2. Организационное оформление подсистемы управления интеграцией образования.

Данная подсистема включает в себя законодательные органы власти в регионе; исполнительные органы власти; структуры управления образованием в составе исполнительных органов; институты гражданского общества, участвующие в формировании политики в сфере образования; органы управления образованием, возникшие в результате интеграции его уровней, форм и видов; муниципальные органы управления.

В основу формирования организационной структуры управления образова-



нием, по нашему мнению, должен быть положен структурно-функциональный подход. Логическим следствием его применения является целевое формирование структур управления образованием. При этом нужно учесть, что подсистема управления образованием в регионе имеет и будет иметь в дальнейшем три уровня.

Первый уровень — органы законодательной власти и неспециализированные структуры исполнительной власти (например, администрации и правительства в целом), компетенция которых предельно широка в решении общих вопросов, но в то же время должна быть ограничена в отношении частных проблем, которые предполагают либо ведомственную, либо функционально-целевую специализацию. Любая попытка их вмешательства в решение частных вопросов образования создает опасность непрофессионального управления, в конечном счете всегда ведущего к просчетам и ошибкам.

Второй уровень включает в себя государственный орган, непосредственно осуществляющий управление региональной системой образования (управление, департамент или комитет в составе исполнительной власти). По нашему мнению, сегодня он представляет ключевое звено оперативного управления с исключительно широкими полномочиями.

Третий уровень — уровень муниципальных образований. В их компетенцию обычно входят создание условий для реализации государственной политики в сфере образования; участие в формировании и реализации регионального заказа на подготовку специалистов с начальным, средним и высшим профессиональным образованием; осуществление отбора абитуриентов для целевого приема в учреждения высшего профессионального образования и контроль за обучением и социальной поддержкой студентов, их трудоустройством; поддержка негосударственных образовательных организаций, находящихся на данной территории; финансирование негосударственных образовательных организаций, реализующих программы дошкольного, основного и среднего (полного) общего образования и имеющих государственную аккредитацию, на основе нормативов минимальной

бюджетной обеспеченности; разработка и реализация муниципальных программ развития образования.

По нашему мнению, решающее значение для институционализации управления интеграционными процессами имеет организационное оформление государственного органа, регулирующего данный процесс. Анализ показывает, что в настоящее время данная задача в целом решается на региональном уровне путем создания в органах власти субъектов Российской Федерации единых (интегрированных) структур управления образованием. Однако при этом сохраняется ряд нерешенных проблем.

Во-первых, существует тенденция понижения статуса органа управления образованием. Например, в случаях, когда ключевой структурой исполнительных органов власти являются департаменты, органы управления образованием включаются в их состав. Объединение такого рода, с одной стороны, способствует укреплению связей между институтом образования и другими социальными институтами, а с другой — снижает ее потенциал в отношении как стратегического, так и оперативного управления.

Во-вторых, типичной является функциональная неопределенность органов управления образованием. Набор функциональных задач управленческих структур чрезвычайно разнообразен, но, как правило, не соотнесен с их ресурсными возможностями. Отсутствуют теоретические разработки, обосновывающие выделение конкретных функций.

Решение данной проблемы связано с осуществлением структурной модификации органов управления образованием в регионах, которая должна быть проведена с учетом функций данного института в региональном развитии и при условии обеспечения участия в процессе управления всех акторов образовательного пространства. В основу процесса структурирования целесообразно положить функциональную модель региональной системы образования. С использованием структурно-функционального подхода организационная модель государственного органа управления может выглядеть следующим образом (рис. 1).



Р и с. 1. «Двумерный» характер функций системы образования

Представленные на рисунке управления и отделы реализуют конкретные функциональные цели, соответствующие функциям региональной системы образования.

Аналитический отдел занимается исследованием и оценкой развития общих тенденций, определяющих место системы образования в регионе и ее задачи в контексте стратегии устойчивого развития.

Отдел развития образования разрабатывает проекты и программы развития самой системы образования.

Организационно-контрольное управление занимается оперативным руководством структурами образования всех уровней, решает вопросы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров. В рамках управления могут быть сформированы самостоятель-

ные отделы, соответствующие уровням образования.

Отдел воспитательных программ занимается управлением воспитательной деятельностью в системе образования.

Информационно-социологический отдел осуществляет мониторинг образовательного пространства и формирование имиджа системы образования в целом и ее отдельных структурных элементов. Возможно объединение данного отдела с аналитическим отделом в рамках единого управления.

Отдел организационно-педагогической работы решает методические проблемы развития системы образования, обеспечивает качество педагогической деятельности на региональном уровне.

Управление разработки и реализации интеграционных проектов обеспечивает



взаимодействие элементов системы образования, осуществляет работу по формированию регионального образовательного округа, координирует практическое взаимодействие образования и других социальных институтов.

Отдел материально-технического и финансового обеспечения занимается ресурсным обеспечением развития системы образования.

По нашему мнению, главным достоинством предложенной организационной структуры является ее функциональная ориентированность. При этом к минимуму сводится возможность дублирования функций, а также решения органами управления несвойственных им задач. Кроме того, наличие в структуре департамента образования специального управления разработки и реализации интеграционных проектов выступает в качестве условия эффективного взаимодействия как между элементами системы образования, так и между ею и другими социальными институтами. Тем самым потенциально существующая система образования способна превратиться в актуальную систему, что, на наш взгляд, является важнейшим условием ее эффективности.

Разумеется, предложенная структурная модель управления дает лишь общее представление об органе государственного управления образованием в субъекте Российской Федерации. Она может и должна быть конкретизирована с учетом региональных особенностей. Названия структурных подразделений требуют уточнения. Кроме того, следует иметь в виду, что появление такого органа не исчерпывает всей полноты проблемы организационного оформления подсистемы управления образованием.

3. Формирование системы управления региональным учебным (образовательным) округом.

Главной особенностью регионально-го учебного (образовательного) округа является то, что он формируется как добровольное объединение акторов образовательной деятельности в регионе, а система управления данным округом строится на основе интеграции государственных структур и институтов гражданского общества. При этом возможны различные модели институционализации округа, которые в принципе аналогичны мо-

делям университетских комплексов (см.: Макаркин Н.П., Ивлев В.И. Региональный учебный округ в истории развития университетских комплексов // Интеграция образования. 2001. № 4. С. 11). Данная аналогия вполне уместна, поскольку в любом случае университетский комплекс становится системообразующим элементом в округе, если рассматривать процесс учреждения последнего с организационной точки зрения.

Во-первых, создание университетского образовательного округа (в том числе с правом юридического лица), в котором университет играет роль центра методического обеспечения образовательных учреждений различных уровней, повышения квалификации преподавателей, формирует развитую информационную среду и ведет подготовку кадров для региона.

Во-вторых, формирование округа как ассоциации образовательных, научных, производственных и других структур различных форм собственности, сохраняющих статус юридического лица.

В-третьих, создание округа как единого автономного образовательного учреждения с развитой структурой, в которой объединены подразделения, реализующие образовательные программы разных уровней, а также НИИ и КБ. Последний вариант вряд ли возможен в современных условиях и может рассматриваться как перспективное направление на будущее.

Два первых варианта представляются вполне реальными, несмотря на то что при их реализации, несомненно, возникнут проблемы и трудности, связанные с действием дезинтегрирующих тенденций и несистемных факторов.

Институционализация образовательного округа предполагает прежде всего создание необходимой нормативно-правовой основы. По нашему мнению, для этого требуются: внесение соответствующих изменений в региональный закон об образовании, а при его отсутствии — разработка и принятие такого закона с положениями, регламентирующими статус образовательного округа; принятие следующих нормативных документов: учредительного договора о создании округа, устава округа, договора о совместной деятельности организаций и учреждений, входящих в состав округа, положения об образовательном округе.

Структура управления региональным образованием должна быть оптимизирована с существующей подсистемой управления

образованием в регионе. Возможный вариант данной структуры представлен на рис. 2.



Р и с. 2. Структура управления региональным образовательным округом

Приведенная схема позволяет, по нашему мнению, учесть важнейшие аспекты институционализации управления интеграционными процессами в образовании:

во-первых, она является последовательным шагом в эволюции государственной системы управления образованием в направлении ее преобразования в государственно-общественную систему. В управлении образованием в этом случае принимает участие максимальное количество акторов образовательного пространства, включая негосударственные общественные формирования и другие социальные институты. Тем самым реализуется идея универсальности образования как одной из главных сфер общественной жизни и *общего дела*;

во-вторых, предлагаемая система управления выступает в качестве одного из факторов целостности образовательного пространства в регионе, без кото-

рой невозможно эффективное регулирование интеграционных тенденций;

в-третьих, система строится на сочетании вербального и добровольного подходов. С одной стороны, акторы образовательного округа по своей инициативе и в соответствии с собственными интересами заключают соглашение о сотрудничестве и взаимодействии; с другой стороны, это соглашение получает правовое оформление в нормативных актах представительных органов власти субъекта Российской Федерации.

Таким образом, процесс институционализации управления интеграционным развитием регионального института образования с созданием образовательного округа находит свое логическое воплощение и завершение. Однако институционализация управления может быть эффективной лишь при условии дополнения ее мерами экономического и информационно-аналитического характера.

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-НАУЧНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОГО КОМПЛЕКСА

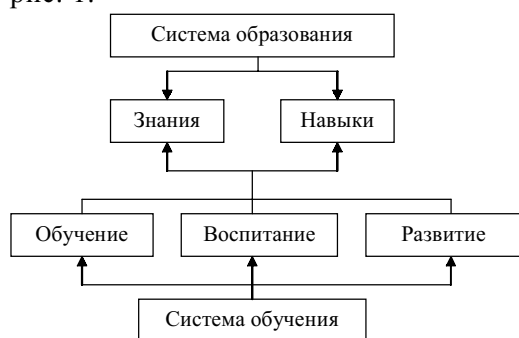
В.П. Ковалевский, первый проректор Оренбургского государственного университета, профессор

Функционирование учебных заведений Российской Федерации в рыночных условиях создало ряд предпосылок для появления различных форм координации их деятельности, в том числе многочисленных слияний и поглощений, что привело к образованию таких крупных организационных структур, как комплексы. К числу последних можно отнести региональные университетские комплексы, учебно-научно-производственные комплексы и др.

Целью данной работы является разработка теоретических положений, связанных с формированием учебно-научно-производственных комплексов (УНПК) как составной части регионального университетского комплекса (РУК).

Эффективность создания и функционирования УНПК в первую очередь определяется адекватностью его свойств характеристикам многочисленных систем образования, каждая из которых нацелена на получение определенных знаний и навыков, востребованных на рынке трудовых ресурсов. При этом под системой образования понимается система самоуправления получением личностью определенных знаний и навыков в соответствии с ее потребностями.

Характер взаимодействия систем образования и обучения представлен на рис. 1.



Р и с. 1. Характер взаимодействия систем образования и обучения

Взаимосвязи между основными подразделениями УНПК показаны на рис. 2. Они позволяют сделать предварительный вывод о том, что под **учебно-научно-производственным комплексом** как частью регионального университетского комплекса понимается гомо- или гетерогенная система обучения, которая характеризуется следующими признаками:

— наличием необходимых по количеству и качеству ресурсов;

— качественной передачей потребителям необходимых им знаний и навыков;

— конкурентоспособностью на рынке за счет эффективного удовлетворения имеющихся потребностей в носителях знаний и навыков, продукции и услугах, а также методах управления производственными и коммерческими процессами.

Приведенное выше определение, по нашему мнению, является корректным, поскольку:

— в его основе заложена оценка эффективности функционирования УНПК с позиций:

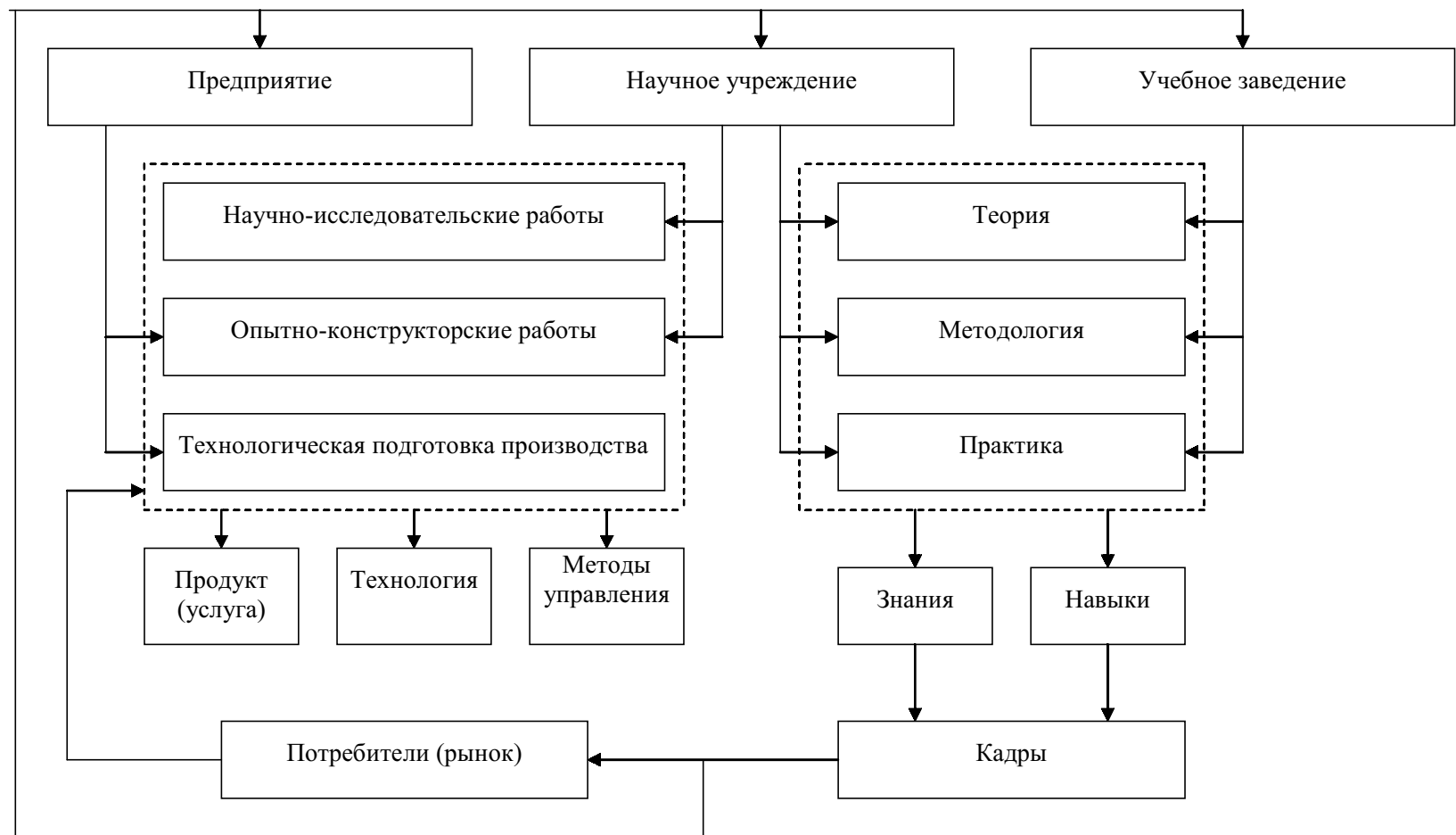
а) руководства региональным университетским комплексом (наличие ресурсов) — субъективная и поэтому достаточно поверхностная оценка;

б) потенциальных и реальных носителей знаний и навыков (качество их передачи);

в) рынка, что особенно важно (конкурентоспособность УНПК);

— наличие указанных выше признаков обязательно для эффективного использования учебно-научно-производственного комплекса в качестве основы (ядра) технополиса, как формы управления инновационными процессами на государственном уровне;

— необходимость обеспечения требуемого уровня конкурентоспособности УНПК исключает его монопольное положение на региональном рынке. Кроме того, создаются необходимые условия



Р и с. 2. Взаимосвязи предприятия, научного учреждения и учебного заведения



для обеспечения конкуренции между несколькими УНПК, т.е. конкуренции на межрегиональном уровне;

— создаются необходимые условия для усвоения руководством учебных заведений современных концепций управления предприятиями и организациями.

Как нетрудно заметить, в простейшем случае УНПК как гомо- или гетерогенная микросистема обучения по предложенной нами ранее классификации подпадает под категорию «факультет». Однако данное умозаключение может быть справедливым только в следующих случаях:

— если организационная структура регионального университетского комп-

лекса является линейно-функциональной;

— если УНПК расположен (сконцентрирован) на локальной территории;

— если продукция или услуги УНПК в большей степени предназначены для подразделений регионального университетского комплекса.

Во всех остальных случаях УНПК следует рассматривать как гомо- или гетерогенную макросистему обучения или как филиал регионального университетского комплекса.

Само понятие «учебно-научно-производственный комплекс» подразумевает широкое разнообразие комплексов. Основные типы УНПК представлены в следующей таблице.

Классификация учебно-научно-производственных комплексов

Классификационный признак	Основные типы УНПК
1. Номенклатура выпускаемой продукции и услуг	Специализированные, диверсифицированные
2. Тип обслуживаемых потребителей	Закрытые, открытые
3. Количество обслуживаемых потребителей	Большие, малые
4. Характер деятельности	Инновационные, традиционные
5. Специализация	Промышленные, сервисные, строительные, сельскохозяйственные, транспортные и др.
6. Тип системы обучения	Филиал, факультет
7. Однородность выпускаемых продукции и услуг	Гомогенные, гетерогенные
8. Профиль деятельности	Научно-производственные, учебно-производственные
9. Законченность производственного цикла	С полным производственным циклом, с неполным производственным циклом
10. Централизация управления	Централизованные, децентрализованные
11. Отношение к венчурному бизнесу	Эксплеренты, пациенты, виоленты, коммутанты

Рассмотрим последовательность проектирования УНПК (рис. 3) более подробно.

Фундаментом проектирования и формирования УНПК является бизнес-план (или совокупность бизнес-планов), отражающий технико-экономическое обоснование, последовательность и оценку экономической эффективности предлагаемых к внедрению мероприятий.

Основу бизнес-плана составляет его маркетинговый раздел. Если в состав регионального университетского комплекса входит УНПК, то в поле зрения маркетологов системы обучения должны входить также продукция и услуги, которые могут быть произведены и реали-

зованы на рынке силами учебного заведения. Очевидно, что, организовав региональный университетский комплекс и УНПК, в частности, в границах рассматриваемого региона можно выявить продукцию и услуги, которые может самостоятельно производить и поставлять на рынок учебно-научно-производственный комплекс.

Поскольку УНПК рассматривается нами как составная часть регионального университетского комплекса, то при проведении маркетинговых исследований следует учитывать территориальные аспекты деятельности данной системы обучения. При этом целесообразно:

а) классифицировать потребителей:



Р и с. 3. Функциональные области и укрупненная схема последовательности проектирования УНПК

— по принадлежности к региональному университетскому комплексу: внешние и внутренние;

— по принадлежности к рассматриваемому региону: местные и сторонние;

б) воспользоваться логистическим подходом к определению так называемых зон потенциального сбыта продукции и услуг (ЗПСПУ).

Напомним, что под зоной потенциального сбыта продукции и услуг понимается определенная часть географической территории, находящаяся в сфере маркетинговых интересов предприятия-поставщика и охватывающая места расположения потенциальных потребителей реализуемой им продукции и услуг, которые могут иметь экономическую или иную выгоду от их приобретения у данного предприятия по сравнению с альтернативными вариантами покупки у конкурирующих предприятий. В зависимости от вида продукции и услуг на геогра-

фической карте можно построить до девяти ЗПСПУ, размеры которых зависят от предпочтений потребителей.

Кроме того, следует учитывать еще один немаловажный аспект формирования УНПК. На этапе маркетинговых исследований возникают определенные проблемы с получением прогнозных данных, связанных с оценкой спроса на продукцию и услуги. Это объясняется тем, что в настоящее время насчитывается около 200 методов прогнозирования, из которых подавляющая часть относится к фактографическим методам, т.е. методам, использующим качественную информацию о прошлом поведении объекта (процесса) — ретроспективную информацию. Поскольку данная информация может отсутствовать, определение размеров ЗПСПУ позволяет получить данные об объемах продаж продукции и услуг на основе территориального аспекта хозяйственной деятельности УНПК.



Результатом проведения маркетинговых исследований является комплекс маркетинга «4Р» (товар, цена, место, продвижение), реализация которого определяется возможностями как самого регионального университетского комплекса, так и субъектов внешней среды и, следовательно, характером их взаимодействия по поводу проектирования, создания, производства, реализации продукции и услуг, а также распределения получаемой прибыли.

Помимо традиционных логистических посредников: транспортных, торговых, финансовых организаций, складских хозяйств и др. — в зависимости от стадии жизненного цикла продукции и услуг УНПК должен устанавливать хозяйственные отношения с такими типами предприятий, как эксплеренты, патиенты, виоленты и коммутанты. В то же время УНПК по различным видам продукции и услуг также может выполнять функции, присущие данным предприятиям.

Представляется принципиально важным этап определения места расположения УНПК. Теорией и практикой выработан ряд подходов к решению данной проблемы: локационный треугольник Лаунхардта, решетка Кристаллера, подход Вебера и др. (см.: Гранберг А.Г. Основы региональной экономики: Учеб. для вузов. М., 2000; Практикум по логистике: Учеб. пособие / Под ред. Б.А. Аникина. М., 1999). Определение оптимального места расположения УНПК позволит существенно сократить издержки на доведение ресурсов, продукции и услуг их потребителям, обеспечив тем самым требуемый уровень конкурентоспособности данной системы на рынке.

В дальнейшем следует рассмотреть варианты размещения УНПК на выбранной территории. При этом, например, могут быть учтены такие возможности, как использование площадей существующего предприятия, его аренда либо строительство УНПК с нулевого цикла. В первых двух случаях обеспечивается минимальный уровень коммерческого риска, в третьем гарантируются более рациональная организация производственно-коммерческих операций и соответ-

ственно более низкая себестоимость продукции и услуг.

На этапе планировки УНПК обеспечивается рациональное размещение цехов, отделов, лабораторий и других подразделений комплекса с использованием основных принципов организации производственного и коммерческого процессов. Одним из ключевых факторов, определяющих тип планировки УНПК, является тип производства продукции и услуг.

Этапы концентрации ресурсов и распределения продукции и услуг могут быть выполнены либо по отдельности (традиционный подход), либо совместно (логистический подход). Напомним, что с позиции макрологистики под концентрацией ресурсов понимается процесс проектирования, формирования и оптимизации макрологистических систем концентрации ресурсов и их звеньев. По аналогии распределение продукции и услуг — это процесс проектирования, формирования и оптимизации макрологистических систем распределения продукции и услуг и их звеньев.

По-видимому, нет необходимости раскрывать содержание каждой функции, выполняемой в рамках этапов концентрации/распределения, поскольку они достаточно подробно описаны в литературных источниках. Однако следует заметить, что это довольно трудоемкий процесс, требующий комплексного подхода для достижения поставленной цели.

Техническую подготовку производства следует рассматривать как неотъемлемую часть производственно-коммерческой деятельности УНПК. Особенностью данной подготовки в условиях регионального университетского комплекса является возможность реализации продукта, созданного на каждой из ее стадий:

— научно-исследовательских работ: устройство объекта, способ функционирования объекта, материал, из которого он изготовлен, и др.;

— опытно-конструкторских работ: конструкторская документация на объект, образец продукции и др., лицензия, патент и др.;

— технологической подготовки производства: комплект документации, позволяющий производить объект в условиях конкретного промышленного предприятия, либо его часть.

Выбор продукта, предназначенного для коммерческой реализации, осуществляется в зависимости от предпочтений потребителя и тех возможностей, которыми он обладает на определенный период времени.

Не вызывает сомнений тот факт, что чем выше количественные показатели регионального университетского комплекса, тем большая номенклатура продукции и услуг должна проходить через этап технической подготовки производства. Это означает, что наиболее приемлемой организационной структурой крупного УНПК является матричная структура, при которой, например, лаборатории и участки опытного производства в административном плане подчиняются руководству УНПК, а в функциональном — деканам факультетов или ректорам ин-

ститутов. То же самое можно сказать в отношении маркетинговой службы УНПК, деятельность которой должна регулироваться коммерческой службой регионального университетского комплекса, и т.д. Кроме того, если рассматривать УНПК в качестве базы для создания технополиса, то можно отметить, что его организационная структура будет тяготеть к децентрализованной структуре управления типа конгломерата, обеспечивающей преимущества крупных промышленно-сервисных организаций и предприятий малого предпринимательства.

В настоящей статье затронуты лишь некоторые аспекты формирования учебно-научно-производственных комплексов. Дальнейшие исследования в данном направлении должны создать целостное представление о целесообразности использования этого типа системы обучения в рыночных условиях и возможности обеспечения его конкурентоспособности в длительной перспективе.

Поступила 11.10.02.

КООРДИНАЦИЯ ПРОЦЕССОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В РЕГИОНЕ

*О.М. Горелик, зав. кафедрой прикладной информатики в экономике
Тольяттинского государственного университета сервиса, доцент*

Обобщение опыта организации управления профессиональным образованием показало, что на местном уровне развивается новая организационная четырехступенчатая система подготовки специалистов: школа — профессиональный лицей — колледж — вуз. Схема такой подготовки реализуется посредством организационной интеграции учебных заведений разных уровней в единую систему. В основу данного формирования положен принцип единства централизации и автономии вошедших в него учебных заведений. Организационно-учебным фундаментом образовательного объединения является такое согласование учебных планов и программ входящих в него учебных заведений, при ко-

тором обучаемые получают образование по различным оптимальным траекториям. Например, выпускники 9-х классов школ могут в соответствии с их желаниями и способностями продолжить обучение в школе или колледже. Наиболее успевающие выпускники профессиональных лицеев могут быть приняты на старшие курсы колледжа. Выпускники же колледжа принимаются на II—III курсы вуза. Для недостаточно подготовленных обучаемых возможно и обратное движение. Опыт формирования таких интеграционных образовательных объединений имеется в городах Екатеринбург, Тольятти, Саранске, Самаре и др. (см.: Молчанов И.К. Современные общественные проблемы и тенденции развития об-

© О.М. Горелик, 2003



разования // Вестн. Академии. 2000. № 2. С. 106—112).

К настоящему времени уже можно подвести некоторые итоги такого рода экспериментов. Координации педагогических действий преподавателей объединения способствует выход профессорско-преподавательского состава вузов в школы, лицеи и колледжи не только с целью повышения квалификации коллег, но и для непосредственного участия в учебно-воспитательном процессе предшествующих ступеней образования. Для высшей школы конечным результатом функционирования объединения является подготовка всесторонне развитого специалиста, которая в данном случае начинается на «дальних подступах» к вузу.

Современная ситуация в сфере образования такова, что колледжи и вузы даже разного профиля в городах жестко конкурируют между собой по отдельным престижным специальностям (экономическим, финансовым, юридическим) и формам обучения, борясь за потенциальных потребителей образовательных услуг. В этих условиях конкуренция выступает движущей силой роста качества и улучшения условий обучения, с одной

стороны, и разъединяющим, обособляющим вузы фактором — с другой. Таким образом, борьба на рынке образовательных услуг — это сложное явление, к тому же территориальная разрозненность и размежевание вузов, их учебных и научных коллективов не способствуют полной реализации профессорско-преподавательского потенциала. Все более очевидной становится необходимость рациональной территориальной интеграции учебных заведений одного профиля, а также координации деятельности всех вузов, колледжей и других учебных организаций различных форм собственности на территориальном уровне (город, регион). Для этого при муниципальной администрации рекомендуется создать центр координации профессионального образования (ЦКПО), который должен обособлять:

- программы организации и развития системы образования на местах;
- мероприятия делового сотрудничества системы образования с предпринимательскими кругами, общественными движениями, местными администрациями.

Обобщенная структура ЦКПО представлена на рисунке.



Структура центра координации профессионального образования

Все большее значение в развитии системы образования должно получить дистанционное обучение, которое экономически целесообразно как для обучаемых,

в особенности с переходом на международный уровень обучения и подготовки, так и для федерального, региональных и местных бюджетов. Одновременно по-

средством концентрации интеллектуальных ресурсов и возможностей более широкого использования различного рода источников достигается высокий уровень профессионального обучения, что экономически выгодно как государству в целом, так и различным регионам и отраслям народного хозяйства.

Для дальнейшего расширения и укрепления дистанционного обучения важно использовать имеющуюся в регионах страны сеть специализированных заочных высших учебных заведений и колледжей, а также крупные заочные факультеты периферийных вузов. Привлечение многих имеющих опыт заочного обучения вузов и их специализированных подразделений в качестве стержневой структуры и научно-методической основы системы дистанционного обучения в регионах России позволит более эффективно решать чрезвычайно важную социальную задачу повышения человеческого потенциала.

Внедрение ЦКПО поможет изменить структуру финансирования: перенести акцент с прямого государственного финансирования на частное или финансирование за счет различного рода фондов, а также реализовать целевое финансирование под определенные исследовательские проекты в рамках федеральных программ развития образования. Для этого «центр тяжести» должен переместиться с прямого финансирования вузов на так называемое стипендиальное. Вузы должны представлять на рынок свой продукт — образование и определять его цену, а федеральное правительство, региональные власти, муниципальные администрации и различного рода фонды — предоставлять стипендию непосредственно потенциальным студентам, которые сами будут решать, услугами каких вузов им воспользоваться. Выражаясь экономическим языком, следует сместить акцент со стимулирования предложения (а по сути поддержки вузов — производителей образовательных услуг) на стимулирование спроса (т.е. поддержку потребителей — абитуриентов и студентов, их родителей). Мировая практика показывает, что такая система дает лучшие результаты, чем существующая ныне в нашей стране. В первую очередь это приведет к объективному изменению структуры высшего об-

разования в соответствии с требованиями, предъявляемыми рыночной экономикой, и значительно расширит доступ к получению качественного образования различных категорий населения (см.: Горелик О.М. Рыночные механизмы управления образовательной деятельностью: методология формирования. М., 2000. С. 64—65).

Предложенный подход к формальному описанию системы продвижения ОУ позволяет определить следующие основные посылы, раскрывающие более высокий уровень обобщения по сравнению с существующими в практической деятельности высших учебных заведений.

— Система управления продвижением образовательных услуг представляет собой сложную упорядоченную иерархически организованную структуру, в которой все элементы подобны самой системе, причем каждый элемент можно представить в виде абстрактного объекта при помощи предложенного выше формального описания.

— Все объекты системы обладают подобными свойствами и имеют вид идентичных по форме представления матриц параметров.

— В процессе функционирования все типы объектов системы профессионального образования (физические, информационные и абстрактные) решают задачи, инициируют и выполняют процессы, состоящие из действий, а степень сложности каждого вида объекта соответствует его роли в достижении комплекса целей.

— Для оценки качества функционирования системы управления образовательными услугами в целом и ее отдельных подсистем могут применяться единые показатели и критерии — информационные оценки.

Необходимость интеграции информационных ресурсов и обмена ими между держателями массивов информации понимается всеми субъектами рынка образовательных услуг, так как эффективное управление сферой профессионального образования и переподготовки квалифицированных кадров требует разработки адекватной информационной технологии, процедуры обработки и поддержки управленческих решений.

С учетом вышеизложенного была решена задача группировки функций неко-



торым наилучшим образом в смысле заданного критерия эффективности. Один из наиболее распространенных количественных критериев для решения данной задачи связан с понятием близости функций. Близость функций при этом может определяться тем, в какой мере одна из них не может выполняться без другой, либо в какой мере при их выполнении необходимо использовать однотипные ресурсы, либо в какой мере при их выполнении осуществляется информационное взаимодействие. При этом может быть использован один из следующих критериев оптимальности (1 — 3):

— максимизация информационных связей функций в подразделениях ЦКПО:

$$\max \left\{ \sum_{j=1}^J \sum_{i=1}^I \sum_{r=1}^R v_{ir} x_{ij} x_{rj} - \sum_{i=1}^I \sum_{j=1}^J \sum_{r=1}^R v_{ir} x_{ij} x_{rj} \right\}, \quad (1)$$

где v_{ir} — количество информации, необходимой для выполнения i -й функции;

— максимизация профессиональной ориентации подразделений ЦКПО:

$$\max \sum_{i=1}^I \sum_{j=1}^J d_{ij} x_{ij}, \quad (2)$$

где $d_{ij} = \sum \delta_{ijs}, \delta_{ijs} = \min\{a_{is}, a_{js}\} \cdot a_{is} a_{js}$ — коэффициенты, характеризующие степень принадлежности i -й функции j -го подразделения s -му направлению деятельности (применительно к образованию в качестве основных направлений деятельности были выделены: учебно-организационное, кадровое, планово-финансовое, бухгалтерско-учетное, снабженческое, хозяйственное);

— максимум качества выполнения функций управления:

$$\max \sum_{i=1}^I \sum_{j=1}^J W_{ij} x_{ij}, \quad (3)$$

где W_{ij} — эффективность использования i -й функции в j -м подразделении, $W_{ij} = \alpha_i p_{ij}$, α_i — весовой коэффициент i -й функции, p_{ij} — вероятности качественного исполнения i -й функции j -м подразделением;

$$x_{ij} = \begin{cases} 1, & \text{если функция выполняется } j\text{-м подразделением;} \\ 0 & \text{— в противном случае.} \end{cases}$$

Предоставляемые официальной статистикой данные и проводимые Госкомстатом работы явно недостаточны для

анализа, оценки и прогноза развития рынков образовательных услуг. Необходимо создание адаптивной системы информации, основанной на системе Госкомстата России и предполагающей формирование культуры работы с информацией со стороны пользователей. Это связано с тем, что комитет по статистике региона, войдя в структуру Госкомстата России, имеет возможность использовать в отношении формирования информационных ресурсов в интересах широкого круга пользователей его значительный потенциал:

— разветвленную по всем регионам Российской Федерации (до уровня районного звена) организационную структуру для сбора первичной информации, объединенную в информационно-вычислительную сеть;

— сложившуюся методологию сбора больших массивов данных для органов государственного управления;

— установленные профессиональные связи с аналогичными национальными статистическими службами большинства экономически развитых стран мира, что создает предпосылки для выхода в будущем на глобальные информационные связи в рамках всего мирового сообщества.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает изучение структуры регионального рынка образовательных услуг, так как при всей важности идентификации нестратегических факторов рыночной структуры для характеристики рынка не все из них поддаются измерению с помощью объективных статистических показателей. В первую очередь это относится к такому показателю, как уровень развития инфраструктуры рынка, включая проблемы информации о качестве и цене предоставляемых услуг, масштаба использования системы вертикальной интеграции и ограничений. Поэтому исследование на региональном уровне должно предоставлять возможность выявления и моделирования закономерности и тенденции развития рынка, оценивать рыночную ситуацию, определять емкость рынка и прогнозировать динамику спроса на образовательные услуги (см.: Афоничкин А.И., Волохин С.Б., Горелик О.М. Повышение конкурентоспособности образовательных услуг высшей школы. М., 2002).

Поступила 06.12.02.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ В ВУЗЕ

*И.Б. Романова, зам. директора Института экономики и бизнеса
Ульяновского государственного университета*

В отечественную экономику интенсивно входит относительно новая для нее концепция управления проектами. Основу этой концепции составляет взгляд на проекты как на изменение исходного состояния любой системы, связанное с затратами времени и средств. А процесс этих изменений, осуществляемых по заранее разработанным правилам в рамках бюджета и временных ограничений, называют управлением проектами (см.: Мир управления проектами / Под ред. Х. Решке, Х. Шелле. М., 1993). К настоящему времени управление проектами стало признанной во всех развитых странах методологией инвестиционной деятельности.

Система высшего образования является многофункциональной, ее изменения и соответственно их проекты могут быть разнообразными. И. Акперов выделяет следующие виды проектов развития системы высшего образования: технологический, маркетинговый, кадровый, научно-исследовательский, мотивационный, культурный, корпоративный (см.: Акперов И. Проектное управление в системе высшего образования // Проблемы теории и практики управления. 1999. № 5). Представляется, однако, несколько странным, что автор не включил в перечень образовательные проекты, так как в последние годы реализация многих образовательных программ в вузах строится на принципах проектной организации.

Другими авторами подчеркивается, что «работа на рынке образовательных услуг по своей сути носит проектный характер и является рискованной. Поступающие заказы на подготовку специалистов по конкретным программам имеют ограниченные сроки исполнения и далеко не всегда повторяются. Эти заказы часто бывают очень специфичны и носят междисциплинарный характер. С другой стороны, инициатива выхода на образовательный рынок с долгосрочной образовательной программой всегда связана с коммерческим риском»; «...коммерчес-

кие образовательные проекты уже к концу 90-х годов стали повседневной формой работы саморазвивающегося вуза. Можно утверждать, что современный университет — это проектно-ориентированный университет» (Хохлов А., Стронгин Р., Груздинский А. Проектно-ориентированный университет // Высшее образование в России. 2002. № 2).

В настоящее время в вузах реализуются следующие основные виды образовательных проектов:

- программы высшего профессионального образования по заказу крупных корпоративных потребителей;
- программы повышения квалификации и переподготовки специалистов предприятий и организаций;
- программы дополнительного образования для населения.

Под образовательным проектом мы будем понимать совокупность выполняемых в определенной последовательности научных, методических, технологических, организационных, финансовых, коммерческих и учебно-производственных мероприятий, обеспечивающих реализацию образовательной программы. В связи с этим необходима определенная методология проектной организации образовательной деятельности в вузе, причем проектная организация должна рассматриваться как дополнительная к существующей организационной схеме управления вузом.

Проектная организация образовательной деятельности обуславливает целый комплекс управленческих проблем. Выделим основные из них:

- позиционирование проекта в системе университетских подразделений;
- финансовые взаимоотношения проектной группы с центральной администрацией вуза;
- организация взаимоотношений проектной группы и традиционных вузовских структурных подразделений;

© И.Б. Романова, 2003



— координация деятельности лиц, участвующих в проекте и одновременно работающих в традиционных структурных подразделениях вуза.

Перечисленные специфические проблемы накладываются на совокупность общих проблем проектного управления, обусловленных сущностными признаками проекта (см.: Хан Д. Планирование и контроль: концепция контроллинга. М., 1997):

— однократностью и комплексностью структуры проектов;
— специфичностью содержательных и финансовых результатов;
— заданностью сроков начала и окончания;
— нерегулярностью осуществления.

Основные элементы образовательного проекта показаны на рис. 1.



Р и с. 1. Основные элементы образовательного проекта

К ним относятся:

— однозначно сформулированные цели и задачи, отражающие основное назначение проекта;

— комплекс проектных мероприятий, обеспечивающих выполнение поставленных задач;

— организация выполнения проектных мероприятий, т.е. увязка их по ресурсам и исполнителям для достижения целей проекта в установленные сроки в рамках заданных стоимости и качества;

— основные показатели проекта, характеризующие его эффективность.

Проектный анализ является обязательной составляющей фазы планирования образовательного проекта, позволя-

ющей существенно снизить вероятность ошибки при его планировании и реализации. Качество исследований на этой стадии во многом определяет успех будущего образовательного проекта. Недостаточная проработка отдельных вопросов или ошибки в анализе могут привести к тому, что реализуемый проект будет обречен на неудачу независимо от эффективности последующих действий.

Смысл оценки любого проекта заключается в сборе и представлении информации о нем в виде, позволяющем лицу, принимающему решение, сделать вывод о целесообразности реализации данного проекта. Таким образом, полно-

та и качество представленной информации определяют уровень принимаемого решения.

Для обеспечения высокой степени достоверности получаемой информации должен соблюдаться ряд общепринятых норм и правил проектного анализа.

1. Обязателен анализ «внутренней» и «внешней» среды проекта. Так как предполагается, что образовательный проект реализуется на базе функционирующего вуза, то анализ «внутренней» среды предусматривает исследование финансовых, материально-технических, организационных, кадровых возможностей высшего учебного заведения. Анализ «внешней» среды включает учет региональных и отраслевых особенностей, принципиальных для данного образовательного проекта, а также исследования рынков труда и образовательных услуг.

2. Вуз как любой хозяйствующий субъект ограничен в оборотных средствах; многие вузы испытывают кадровый голод, дефицит материально-технических и информационных ресурсов, поэтому наряду с рассматриваемым проектом целесообразно анализировать и альтернативные варианты инвестирования, а также альтернативные организационные и учебно-методические решения.

3. Анализ проекта должен проводиться на всех стадиях его жизненного цикла — от концепции до завершения.

4. Рассмотрение ценности проекта и его эффективности должно проводиться с точки зрения и с учетом интересов всех его участников — центральной администрации вуза, функциональных служб, учебных подразделений, реализующих образовательную программу.

5. Обязательным условием анализа является многокритериальность, т.е. использование различных критериев и альтернативных оценок финансовой состоятельности и экономической эффективности.

6. Необходим учет фактора времени при анализе эффективности. Так как реальная стоимость денег определяется временем их поступления или использования для инвестирования, все поступления денежных средств и выплаты следует приводить к одному моменту времени с помощью процедуры дисконтирования.

7. Обязательным представляется учет риска и неопределенности при проектном анализе. При этом под неопределенностью понимается неполнота или неточность информации об условиях реализации проекта, в том числе о затратах и результатах. Неопределенность, связанная с возможностью возникновения в ходе реализации образовательного проекта неблагоприятных ситуаций и последствий, характеризуется понятием риска. Факторы риска и неопределенности подлежат учету в расчетах финансовой состоятельности и экономической эффективности, если при разных возможных условиях реализации затраты и результаты по проекту различны.

8. Анализ образовательных проектов должен носить комплексный характер. Нам представляется, что комплексность проектного анализа в образовании обеспечивается реализацией следующих оценочных процедур:

- организационно-методического анализа;
- оценки ресурсной реализуемости;
- оценки финансовой состоятельности проекта;
- исследования экономической эффективности проекта.

В рамках организационно-методического анализа исследуют:

- лицензионное обеспечение реализуемого в проекте вида образовательной деятельности;
- соответствие предполагаемой численности обучаемых лицензионным нормативам;
- соответствие сроков реализации образовательной программы, предусмотренной проектом, требованиям государственных образовательных стандартов и лицензионным нормативам;
- адекватность содержания образовательной программы требованиям государственных образовательных стандартов (при их наличии) и запросам корпоративных потребителей (при необходимости);
- организационные, методические и технологические альтернативы;
- возможности тиражирования реализаций проекта как в рамках данного вуза, так и в его филиалах и других консолидированных образовательных структурах;



— организацию взаимодействия проектной группы с центральной администрацией вуза и со структурными подразделениями, участвующими в проекте;

— способность функциональных служб вуза (учебно-методических, финансовых, маркетинговых и др.) обеспечить реализацию целей и задач проекта.

Оценка *ресурсной реализуемости* предполагает анализ наличия и достаточности всех видов ресурсов для осуществления данного образовательного проекта:

- учебно-лабораторных площадей;
- библиотечного фонда;
- учебно-методических материалов;
- учебно-лабораторного оборудования и средств вычислительной техники;
- информационных ресурсов;
- профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала.

Оценка *финансовой состоятельности* образовательного проекта представляет собой оценку жизнеспособности проекта в принципе, т.е. достаточности финансовых ресурсов для его реализации.

В мировой практике при оценке финансовой состоятельности инвестиционных проектов используется так называемый бюджетный метод. Его основная идея состоит в том, что весь срок жизни проекта разбивается на отдельные отрезки времени, которые называются ин-

тервалами планирования. Затем каждый интервал рассматривается отдельно с точки зрения сопоставления планируемых величин притоков и оттоков денежных средств (cash-flow) (см.: Белый Е.М., Олейников Н.И., Чая В.Т. Инвестиционный анализ. Ульяновск, 1995).

С позиций бюджетного подхода платежеспособность проекта означает положительное сальдо поступлений и платежей для всех интервалов планирования. Отрицательная величина сальдо на каком-то интервале фактически означает банкротство проекта, исключить которое возможно лишь за счет привлечения дополнительных источников финансирования.

Исследование *экономической эффективности* проекта предполагает расчет группы показателей, основными среди которых являются:

- чистая приведенная стоимость проекта;
- внутренняя норма доходности;
- индекс доходности.

Перечисленные показатели эффективности проекта основаны на учете стоимости финансовых ресурсов во времени, которая определяется нормой дисконта.

На рис. 2 представлена блок-схема процедуры анализа и оценки образовательного проекта.



Р и с. 2. Блок-схема процедуры анализа и оценки образовательного проекта

ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

И.Е. Поверинов, доцент кафедры социологии МГУ им. Н.П. Огарева

В процессе реформирования российского общества изменения в системе образования становятся важнейшим ответом на исторические «вызовы» времени. Демократизация и либерализация различных сфер общественной жизни требуют коммуникационного обеспечения деятельности институтов государства и гражданского общества.

Сегодня необходимым условием развития любой фирмы, компании, предприятия является умение устанавливать и развивать прочные связи с внешней и внутренней средой. Особую актуальность приобретают вопросы управления информационно-коммуникативными процессами, репутацией, продвижением продукта компании. Важнейшим стратегическим потенциалом любой организации становится деятельность, направленная на осуществление связей с прессой, формирование позитивного имиджа, развитие корпоративной культуры. Развернутая в рамках российского образования подготовка специалистов в области публик рилейшнз (ПР) призвана обеспечить потребность организаций в реализации этих функций.

Термин «публик рилейшнз» в переводе с английского означает публичные, или общественные, связи, отношения (связи с общественностью). Под этим термином понимается особый социальный институт, направленный на создание благоприятной социальной среды заинтересованным в ней субъектам. ПР — особый способ конструирования информационного и коммуникационного пространства, в рамках которого достигается эффект гармонизации социальной среды и ее элементов. В зарубежной и отечественной литературе существует множество определений данного социального института.

С. Блэк утверждает, что ПР — «это искусство и наука достижения гармонии посредством взаимопонимания, основанного на правде и полной информированности» (Блэк С. Публик рилейшнз, что

это такое? М., 1999. С. 117). М.А. Шишкина характеризует сущностные параметры феномена ПР следующим образом: «Публик рилейшнз — это управленческая коммуникативная рыночная деятельность (совокупность социальных практик), направленная на формирование эффективной системы публичных дискуссий социального субъекта, обеспечивающей оптимизацию его взаимодействий со значимыми сегментами социальной среды (с его общественностью)» (Шишкина М.А. Публик рилейшнз в системе социального управления. СПб., 1999. С. 103).

Российский ученый А.Н. Чумиков, анализируя различные подходы к определению ПР, выделяет среди них три варианта: альтруистический, компромиссный и прагматический. Каждый из вариантов, по его мнению, имеет свои достоинства. Сам он придерживается прагматической точки зрения на систему связей с общественностью: «ПР — это система информационно-аналитических и процедурно-технологических действий, направленных на гармонизацию взаимоотношений внутри некоторого проекта, а также между участниками проекта и его внешним окружением в целях успешной реализации данного проекта» (Чумиков А.Н. Связи с общественностью: Учеб. пособие. М., 2000. С. 13).

Различных определений рассматриваемого понятия достаточно много. Но следует подчеркнуть, что в самом широком смысле ПР — это сложное полипрофильное явление, которое прежде всего предстает как совокупность социальных практик, особый социальный институт, обеспечивающий гармонизацию общественных отношений и создание благоприятной среды субъектам социального взаимодействия с помощью кодифицирования социальных норм, требований и применения коммуникативных технологий. ПР — самый сложный социальный феномен, возникновение которого исторически сопровождается переходом совре-



менного общества в постиндустриальное и информационное состояние. Наконец, это и специфическая рефлексия данной социальной реальности, сложившаяся в прикладную социальную дисциплину.

Мировая практика институционализации публичных связей характеризуется появлением особой профессиональной группы специалистов по связям с общественностью, а также принятием специфической нормативно-ценностной базы, регулирующей эту деятельность, и созданием системы профессионального ПР-образования. Рассматривая развитие социального института публичных связей, А.Н. Чумиков отмечает, что профессия специалиста по связям с общественностью считается одной из самых престижных и высокооплачиваемых в мире, а подготовка таких специалистов занимаются вузы многих государств (там же. С. 23).

На сегодняшний день в мире получило развитие несколько моделей образования в сфере связей с общественностью. Американская модель ведет свою историю с 1923 г., когда Э. Бернес набрал в Нью-Йорке первую группу слушателей. В 60-е гг. в США ПР как учебная дисциплина преподавалась всего в пяти университетах; к 1990 г. эта цифра увеличилась в пять раз. Сегодня соответствующее образование получают более 25 тыс. студентов в 500 университетах и колледжах Америки, где специальность ПР преподается либо на кафедрах журналистики, либо на факультетах коммуникации.

За последние годы в США представление о связях с общественностью как о комплексе знаний значительно расширилось — в понятие ПР стали включать менеджмент. Поэтому некоторые университеты изменили учебные программы и стали рассматривать связи с общественностью как стратегическую, основанную на исследованиях функцию менеджмента.

Особое внимание в американских вузах уделяется гуманитарным дисциплинам. Студенты в области ПР изучают историю искусства, социальные науки, естествознание, иностранные языки и др. На эти предметы отводится 75 % всей учебной программы большинства кафедр по связям с общественностью. В развитии американской модели ПР-образования особую роль стала играть послеу-

зовская подготовка специалистов. По окончании основного курса студент может за короткий период изучить отдельные направления ПР, такие, как ПР-планирование, разработка ПР-стратегии, коммуникационный менеджмент. Специалисты, прошедшие дополнительный курс, получают звание магистра.

Однако не все вузы в США следуют велению времени. В некоторых связи с общественностью преподаются на факультетах журналистики с новостным уклоном, при этом ПР трактуется как одна из составляющих рекламы.

Подготовку специалистов в области ПР ведут многие вузы европейских стран. Как правило, в Великобритании соответствующая специальность преподается на факультетах бизнеса и менеджмента. Английская модель имеет управленческий уклон, в ней мало внимания уделяется журналистским навыкам студентов. Это связано с тем, что английские работодатели предпочитают подбирать специалистов, разбирающихся в технологиях бизнеса и менеджмента. В стране около 20 вузов, выпускающих специалистов по связям с общественностью. Число студентов, изучающих ПР, в настоящее время превысило 3 000 чел. Однако не во всех университетах и колледжах ПР преподается как отдельная специальность: некоторые учебные заведения включают ее в программы смежных дисциплин. Так же, как и в США, в Великобритании создаются специальные учебные программы для тех, кто хочет получить второе высшее образование в этой сфере. Выпускникам университетов, прошедшим подготовку в области ПР, присуждается степень почетного бакалавра в области общественных отношений. По мнению английских экспертов, специальность «Связи с общественностью» — одно из самых динамично развивающихся направлений внутри системы высшего образования.

Французская модель берет свое начало в 1950 г., когда в Париже был основан клуб, получивший известность под названием «Стеклянный дом». Цели и задачи этого клуба состояли в изучении и воплощении в практику методов, связанных с улучшением человеческих отноше-

ний внутри групп и в масштабах страны в целом; развитии, поддержании и поощрении в профессиональных группах и в общественном мнении духа, который должен служить реализации этих методов в сфере информации и социальных отношений. В 60-е гг. был образован Институт ПР в Сорбонне. В отличие от других моделей французская модель ПР-образования очень близка к изучению филологии. Программа подготовки студентов в основном включает два направления — предметы гуманитарных наук и прикладные дисциплины. Преподают такие фундаментальные теоретические предметы, как социология, экономическая теория, психология, история, политология, статистика и др. В сфере профессиональной подготовки будущие ПР-специалисты изучают взаимодействие с прессой, меценатство, массовые коммуникации, коммуникации в определенных секторах рынка — фармакологии, производстве пищевых продуктов и т.д.

Как указывает Ж.-П. Бодуан, в мировой практике ПР-образования, что характерно и для французской модели, существует значительный разрыв в профессиональной квалификации между специалистами, вышедшими из учебных заведений, и практиками (см.: Управление имиджем компании. Паблик рилейшнз: предмет и мастерство. М., 2001. С. 29). Для преодоления этого разрыва во Франции подготовку студентов наряду с университетскими преподавателями осуществляют специально приглашенные практики. Интерес к профессии специалиста по связям с общественностью высок среди студентов не только гуманитарных факультетов, но и торговых школ, политических институтов. Французская модель характеризуется сильными позициями классического ПР и традиционного консалтинга; развивается потребность в подготовке кризис-менеджеров.

Не все страны Европы имеют собственные образовательные структуры. Например, в Чехии ПР-специалистов готовят на различных по срокам и интенсивности коммерческих курсах, организованных зарубежными специалистами.

В системе вузовского образования нашей страны первые экспериментальные лекции по связям с общественнос-

тью были прочитаны в 1990 г. в Московском государственном институте международных отношений, где был создан Всероссийский учебно-методический совет по этой специальности. Вскоре курсы и программы по связям с общественностью появились в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова и Государственном университете управления. На региональном уровне одним из первых подготовку специалистов в этом направлении по рекламно-информационной и информационно-управленческой специализациям стал осуществлять Пензенский государственный университет.

В настоящее время более 90 вузов страны имеют лицензию на подготовку студентов по специальности 350400 «Связи с общественностью». Доля классических университетов в этом списке составляет 20 %, управленческих и экономических — 14, педагогических — 8, языковых и лингвистических — 6, государственной службы — 4 %. Интересен тот факт, что данная специальность, будучи гуманитарной, открыта в 27 технических вузах (см.: Советник. 2002. № 9. С. 12).

В рамках указанной специальности вузы предлагают более 20 специализаций, таких, как связи с общественностью в государственных и общественных структурах, в коммерческих структурах, в СМИ, коммуникационный менеджмент, современная пресс-служба и др.

В системе высшей школы России специальность «Связи с общественностью» приобрела особую популярность. Это подтверждается высоким конкурсом на данную специальность, который нередко даже превосходит конкурс на «Экономику» и «Право». Например, в 2002 г. в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова на специальность «Связи с общественностью» оказался самый высокий конкурс среди вузов региона — 13 чел. на место. Одной из причин такой популярности является динамичное развитие индустрии ПР, что повлекло за собой востребованность в подготовке соответствующих профессионалов.

Вопросы образования в области связей с общественностью находятся в цен-



тре внимания ПР-сообщества России, рассматриваются на различных семинарах, круглых столах, конференциях и т.д., обсуждаются на страницах газет и журналов. В качестве основных проблем ПР-образования следует выделить низкий уровень подготовки профессорско-преподавательских кадров, слабую практическую направленность подготовки студентов, разное понимание содержания ПР-образования, отсутствие учебно-методической литературы, лабораторий, специализированных аудиторий. Все эти и многие другие проблемы вузами совместно с ПР-сообществом постепенно решаются.

Особое внимание специалисты в области образования уделяют выработке единых требований по профессиональному обучению ПР. По специальности высшего профессионального образования 350400 «Связи с общественностью» приказом Минобрнауки РФ от 2 марта 2000 г. утвержден новый государственный образовательный стандарт (предыдущий был принят в 1995 г.). При разработке общероссийского образовательного ПР-стандарта были учтены выводы двух прошедших в рамках Дней ПР конференций «Связи с общественностью: образование и карьера». Немаловажную роль сыграли выработанные Российской ассоциацией по связям с общественностью (РАСО) документы, в частности Устав, Декларация профессиональных стандартов, хартия «Политконсультанты за честные выборы» и др.

Квалификационные требования принятым госстандартом к специалистам по связям с общественностью предусматривают овладение необходимыми знаниями и навыками для выполнения функций пресс-секретаря, менеджера коммуникационной структуры, эксперта, консультанта, референта в государственных и общественных учреждениях и организациях, коммерческих структурах по вопросам массовой информации и деловой коммуникации, общественных связей, гуманитарных технологий, научных, культурных и туристических обменов.

Профессиональная деятельность выпускника специальности «Связи с общественностью» направлена на изучение и выработку соответствующих рекоменда-

ций по следующим аспектам: процессы и явления внутриполитической и международной жизни; межнациональные, межэтнические и международные отношения; социально-экономические проблемы города, области, республики, страны и современного мира в целом; общепланетарный, общенациональный, региональный и местный информационные потоки; научное и культурное сотрудничество; информационное обеспечение внутренней и внешней политики; формирование общественного мнения внутри страны и за рубежом; создание единого международного экономического, экологического, культурного и информационного пространства; процессы глобализации; процессы, связанные с разоружением, строительством безопасного мира.

Актуальной задачей является формирование общего понимания новой отрасли образования, стремления к соответствию лучшим образцам мировой и отечественной образовательной практики. Новый госстандарт создает единый образовательный комплекс из циклов гуманитарных и социально-экономических, общепрофессиональных и дисциплин специализации (федеральный компонент насчитывает 46 дисциплин). Кроме того, вузам предложен большой перечень дополнительных и факультативных дисциплин. Им также дано право учитывать местную специфику и включать в учебные планы и программы национально-региональный компонент. В качестве примера можно выделить Уральский госуниверситет, готовящий ПР-специалистов для промышленного сектора Урала. Интересен опыт Тюменского государственного нефтегазового университета. Большинство дипломных работ первого выпуска ПР-специалистов этого вуза, состоявшегося в 2002 г., написаны с использованием опыта предприятий, играющих существенную роль в экономике Тюменской области. Тем не менее образование в области связей с общественностью в регионах еще очень мало связано с местными рынками труда.

В госстандарте появились такие разделы, как теория и практика связей с общественностью, логика и теория аргументации, конфликтология, основы теории коммуникации, коммуникационный

менеджмент, телекоммуникационные компьютерные технологии в связях с общественностью, проведение PR-кампаний и т.д.

Госстандарт является важным фактором для формирования общего понимания содержания образования. Однако в PR-сообществе России нет единого мнения по этой проблеме. На конференции «Связи с общественностью: образование и карьера», состоявшейся в 2001 г. в рамках Дней PR, которые проходят в Москве ежегодно с 1996 г., участники высказали предложение создать единый банк образовательных программ по специальности «Связи с общественностью». На конференции был поднят вопрос о создании словаря профессиональных терминов и введении норм их единого употребления. Инициативу создания единого банка образовательных программ поддержало РАСО, предложив с этой целью размещать учебные программы по связям с общественностью на своем Интернет-сайте. Сегодня любой преподаватель может предложить собственный методический опыт, а заодно и познакомиться с достижениями коллег из других вузов.

В России PR чаще всего преподают на факультетах журналистики. Однако в содержании нового госстандарта PR-образование вырастает за рамки журналистики. Например, вместо четырех журналистских дисциплин в новом госстандарте представлена одна, и то не в полном объеме. По замечанию В. Михайлова, данная тенденция вряд ли разумна, так как 41 % своего рабочего времени PR-специалист тратит на организацию отношений со СМИ. По его наблюдениям, PR-образование эволюционирует ко все большему использованию обширного рекламного опыта и рекламных технологий, вследствие чего получила развитие PR-специализация «Связи с общественностью и реклама в коммуникационном процессе» (см.: Советник. 2000. № 5. С. 41). На наш взгляд, будущее — за моделью PR-образования, близкого к факультетам менеджмента. В Америке, да и в России такие тенденции явно обозначились. Миссия PR по своей сути и назначению все дальше отходит от журналистики, и специалист по связям с общественностью становится менеджером,

под влиянием которого складывается философия организации. По мнению Ф.А. Баури, будущее любой организации зависит от новой политики менеджмента, основанной на принципах общественной дисциплины публичных отношений (см.: Баури Ф.А. Публичность, или Стратегия доверия. М., 2001. С. 37).

Одной из важнейших проблем подготовки PR-специалистов является отсутствие квалифицированных профессорско-преподавательских кадров. Исследование PR-образования, проведенное редакцией портала Sovetnik.ru в 2001 г., показало, что доля преподавателей, имеющих соответствующее образование, не превышает 19 %. И все же на сегодняшний день профессорско-преподавательский состав по PR-специальности, включающий представителей разных факультетов: социологов, журналистов, маркетологов, менеджеров и т.д., — на порядок повысил свой уровень. Во-первых, сказалась собственная работа над повышением профессиональной квалификации, изучение как зарубежной теории и практики, так и отечественного опыта. Во-вторых, большую работу в сфере популяризации специальности и требований к подготовке специалистов осуществляет PR-сообщество России и ее регионов. Этому способствует проведение семинаров, мастер-классов, круглых столов, конференций, конкурсов и т.д. Немаловажную роль играет привлечение вузами практиков в области связей с общественностью.

Исполнительный совет РАСО принял решение о создании Образовательного центра, одной из задач которого является подготовка преподавателей в сфере PR. Основными партнерами Центра выступили: УМО по специальности «Связи с общественностью», региональные отделения РАСО, ведущие вузы России и профессиональные ассоциации по смежным с PR профессиям.

Высшая школа России не имеет преподавателей в области связей с общественностью высшей квалификации (кандидатов и докторов наук). PR-образование в стране не получает развития и закрепления в списке научных специальностей, по которым возможны защита диссертаций и присвоение ученых сте-



пеней. Тем самым ставится искусственный барьер на пути профессионального роста PR-специалистов. В этом плане Россия отстает от развитых стран. В вузах США и Европы много лет существуют учебные специальности, присваиваются ученые степени в области коммуникационной науки. В сложившейся ситуации научные исследования по данному направлению развиваются в русле дисциплин, по которым существуют научные специальности и работают диссертационные советы. За последние 10 лет защищены более 70 диссертаций по коммуникационной проблематике в рамках политических, социологических, психологических, филологических, экономических и других научных специальностей. Однако проблематика массовых коммуникаций и коммуникационных технологий растворяется в предметном поле соответствующих наук.

Важное значение в подготовке специалистов по связям с общественностью имеет обеспечение вузов учебно-методической литературой. Многие российские образовательные учреждения используют зарубежную литературу и имеют собственные наработки. Так, исследование, проведенное редакцией портала Sovetnik.ru показало, что 67 % преподавателей используют собственные методические разработки, 63 % применяют материалы других вузов, 41 % — зарубежную информацию. Особо следует отметить организацию всероссийского проекта «PR-библиотека», презентация которого прошла 11 февраля 2001 г. в Российской государственной библиотеке.

В складывающейся системе подготовки PR-специалистов прослеживается интеграция теоретических и практических занятий. В этом плане интересен опыт Волгоградского филиала Московского института экономики и связей с общественностью, в котором создан факультет учебно-производственной практики, занимающийся формированием практических основ мастерства в области PR-менеджмента. В Саратовском государственном университете студенты специальности «Связи с общественностью» со II курса проходят обязательную практику в региональных PR-компаниях. Необходимую поддержку вузам в этом

направлении оказывают многие российские PR-агентства. Так, на съезде специалистов по связям с общественностью Сибири и Дальнего Востока, проходившем в Красноярске в мае 2002 г., был обнародован проект меморандума, одним из пунктов которого является декларация необходимости профессиональной поддержки студентов специальности «Связи с общественностью». Однако задачей вузов является не только приближение теории к практике, но и оптимизация самой практики PR-деятельности.

Безусловно, большую роль в развитии образовательного процесса выполняют профессиональные конкурсы, такие, как «Серебряный лучник», «Белое крыло», «PR-персона» и др. Одним из самых важных направлений поддержки PR-образования является конкурс «Хрустальный апельсин» на лучшую студенческую работу в области связей с общественностью, стимулирующий творческий поиск и научно-исследовательскую работу будущих специалистов.

Повышению качества PR-образования способствует Российская ассоциация студентов, изучающих общественные связи. Ассоциация имеет Интернет-журнал, посвященный специальности «Связи с общественностью», и реализует множество других проектов, которые вносят свой вклад в пиаризацию российского социума.

Дальнейшее развитие PR как института гармонизации общественных отношений невозможно без этической подготовки студентов. В ментальном сознании российского общества сложилось восприятие PR как института манипуляции массовым поведением, с которым связывают понятия «грязные технологии», «черный PR» и др. Это обусловлено скорее всего отождествлением терминов «социальные технологии» и «паблик рилейнз». Если в первом случае во главу угла поставлены лишь технологические средства, без особого их различия, то правильное понимание института PR прежде всего предполагает систему ответственности, включающей общественно значимые цели, конструирование норм и правил применения допустимых технологий, применение санкций против нарушителей этих требований. Вузы дол-

жны помочь студентам в процессе обучения выработать определенные нравственные нормы и принципы. Представляется интересным опыт Нижегородского государственного технического университета. Студенты этого вуза специальности «Связи с общественностью» ежегодно проходят торжественную церемонию принесения присяги на верность этическим принципам профессии. В качестве примера можно выделить также Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, на базе которого успешно функционирует центр профессиональной этики в ПР и рекламе.

Сегодня о системе ПР в регионах говорят с такой же компетентностью и пониманием, как и в Москве. Съезд специалистов по связям с общественностью в Томске, Дни ПР в Красноярске, фестивали и конкурсы ПР в Нижнем Новгороде, Самаре и т.д. красноречиво говорят о региональном характере «парада» паблик рилейшнз. Развитие ПР на региональном уровне связано с деятельностью образовательных учреждений, которые помимо подготовки ПР-специалистов выполняют научные и просветительские функции. Так, например, в г. Барнауле, что типично и для других регионов, о паблик рилейшнз узнали только после открытия в Алтайском госуниверситете кафедры связей с общественностью. Показательна деятельность Саратовского государственного университета, который на совместном с Центром общественных связей «Саратов» Интернет-сайте информирует общественность о новостях в области ПР, что способствует популяризации этой дисциплины.

Положительная тенденция в области ознакомления с ПР в Мордовии наблюдается в преподавании маркетинга в курсе экономических дисциплин, социологии журналистики и социологии управления, читаемых на ряде специальностей вузов г. Саранска. Особую актуальность приобретает подготовка социологов по специализации «Связи с общественностью», развернутая в Мордовском государственном университете. На наш взгляд, есть необходимость открытия

специальности «Связи с общественностью» в системе дополнительного образования университета.

В качестве итога проведенного обзора следует отметить, что при интенсивном становлении и развитии российской модели ПР-образования потребность в ПР-профессионалах не стала менее актуальной. Однако многие руководители не всегда представляют, что такое связи с общественностью. ПР-сообществу России совместно с вузами необходимо вести более интенсивную информационно-просветительскую работу с управленческими кадрами. В этом плане актуальным является введение обязательного курса по связям с общественностью в учебные программы специальностей, имеющих отношение к управлению, в том числе к управлению персоналом.

Развитие образования в области связей с общественностью в России происходит под знаком интеграции вузовской подготовки в систему общемировой и цивилизационной практики подготовки высококвалифицированных специалистов. Очевидно, в этом проявляется положительная сторона процесса глобализации. Становление подготовки ПР-специалистов также связано с освоением регионами новых видов и форм образовательных направлений и углублений в соответствии с активностью руководства образовательных учреждений. Положительным примером такой активности служат инновационные дисциплины, внедряемые в образовательный процесс.

Таким образом, современное состояние ПР-образования в вузах России не свободно от заимствований зарубежных моделей, поэтому некоторая эклектичность образования в данной сфере — неизбежный момент периода освоения такой инновационной формы, как «связи с общественностью». Важным показателем этого процесса является опора субъекта образования на российский опыт и региональную ментальность ПР-деятельности. Становление соответствующего образования характеризуется адекватными шагами развития российского рынка ПР-услуг.

Поступила 04.03.03.



МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КАК СРЕДСТВО САМООРГАНИЗАЦИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.И. Горбунов, доцент кафедры управления и информатики в технических системах
Чувашского государственного университета

Мониторинг успеваемости. Главная задача российской образовательной политики — обеспечение современного качества образования. При этом «цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования» (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Бюл. М-ва образования Российской Федерации. 2002. № 2. С. 7). Совершенствование учебно-воспитательного процесса связано прежде всего с переходом от парадигмы полезности к гуманистической идее, делающей акцент на целостности образования, развитии интеллектуальных и личностных качеств. Для этого нужно посредством организационных мер повысить ответственность обучаемых и обучающихся на основе принципа самоорганизации деятельности.

Нами были проанализированы результаты зимней сессии 2000/01 учебного года по всем курсам инженерной специальности 210100. Оказалось, что по дисциплинам выпускающей кафедры, а также по гуманитарным предметам успеваемость более высокая (при меньшем разбросе оценок). Результаты сессии были доведены до преподавателей, после чего в следующем семестре ситуация несколько исправилась. Этот факт, по нашему мнению, подтверждает положение менеджмента о том, что одно только предоставление информации работникам о результатах их труда (без всяких санкций) дает положительный эффект.

По II курсу были подсчитаны средний балл и асимметрия. Полученные показатели представлены в табл. 1.

Таблица 1

Статистические параметры успеваемости по II курсу

Блок дисциплин	Число оценок			Средний балл	Асимметрия
	5	4	3		
Гуманитарный	26	15	1	4,65	–0,50
Общетехнический	29	50	45	3,86	0,08
Выпускающей кафедры	37	7	—	4,84	–0,57

Асимметрия характеризует смещение оценок относительно усредненных параметров. В случае симметричного, зеркального, распределения оценок асимметрия равна нулю. Если средний балл меньше *медианы* (смещение в сторону больших оценок), то асимметрия будет отрицательной, в противном случае — положительной. Отрицательная асимметрия может свидетельствовать об упрощении содержания учебного материала, о снижении требовательности, о «договорных» отношениях между преподавателем и студентами, а положительная — об излишне высоких требованиях, не соответствующих условиям обучения.

Мы предлагаем использовать асимметрию во взаимосвязи со средним баллом успеваемости для повышения точности оценки качества обучения и определять ее по формуле ускоренного вычисления (см.: Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Пер. с англ. Л.И. Хайрусовой. М., 1976. С. 87):

$$A = 3(X. - Md) / S.$$

Здесь $X.$ — среднее арифметическое; Md — медиана; S — стандартное среднеквадратическое отклонение.

Из табл. 1 видно, что параметры по общетехническому блоку существенно отличаются от остальных. Для установления степени типичности этого явления

© В.И. Горбунов, 2003

была проанализирована успеваемость на разных курсах нескольких специальностей. Оказалось, что оценки по общетехническим предметам достаточно сбалансированы с точки зрения их соответствия

нормальному закону распределения (закону Гаусса).

Статистические данные по дисциплинам, читаемым на III — V курсах выпускающими кафедрами, приведены в табл. 2.

Таблица 2

Параметры успеваемости по дисциплинам, ведущимся на III—V курсах выпускающими кафедрами

Специальность	Курс	Число оценок						Средний балл		Асимметрия по годам	
		2000/01 уч. год			2001/02 уч. год						
		5	4	3	5	4	3	по годам			
								2000/01	2001/02	2000/01	2001/02
210100	III	154	108	46	130	138	60	4,35	4,21	−0,60	−0,16
	IV	133	127	64	102	76	23	4,21	4,39	−0,24	−0,49
	V	139	61	7	80	107	57	4,64	4,09	−0,56	−0,04
200700	IV	260	313	148	62	88	49	4,16	4,07	−0,08	−0,04
	V	153	190	105	44	81	77	4,11	3,84	−0,08	0,16
200500	IV	106	83	64	35	91	82	4,17	3,73	−0,37	−0,04
	V	23	56	52	11	42	41	3,78	3,68	0,17	0,18

Примечание. Различие в количестве оценок (в пределах одного потока студентов) обусловлено тем, что некоторые студенты получают оценки по нескольким альтернативным элективным дисциплинам.

Из табл. 2 видно, что даже один и тот же контингент студентов в разные годы может иметь существенные вариации среднего балла. Так, одна и та же группа (специальность 200500) на IV курсе имела средний балл 4,17, а на V — 3,68. Тем не менее общая тенденция по каждой из трех выпускающих кафедр прослеживается четко: от излишнего либерализма первой до определенной твердости третьей.

По гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам наблюдается за-

метное смещение оценок в сторону завышения, и это явление обусловлено не отдельными преподавателями, не спецификой предмета или специальности — оно типично.

Для исключения фактора неоднородности контингента студентов была прослежена сквозная успеваемость одного и того же набора студентов (специальность 210100) в течение всех пяти лет обучения. Обобщенные данные анализа приведены в табл. 3.

Таблица 3

Параметры успеваемости по блокам дисциплин группы студентов за 5 лет обучения

Блок дисциплин	Число оценок			Средний балл	Асимметрия
	5	4	3		
Гуманитарный	34	107	21	4,08	0,10
Общетеchnический	143	233	232	3,85	0,19
Выпускающей кафедры	439	423	168	4,26	–0,25

Видно, что распределение оценок по специальным предметам смещено в отрицательную сторону. Причинами подобного явления, возможно, служат особенности учебного материала, недостаточное умение преподавателей объективно дифференцировать студентов, стремление преподавателей минимизировать

свои усилия и время, проявление на старших курсах фактора «договорных» взаимоотношений между студентами и преподавателями и пр. Мы не ставим перед собой задачу установить истинную причину. Важно то, что этот факт есть в существующей системе обучения. По нашему мнению, лучшему стимулирова-



нию субъектов образовательного процесса, повышению объективности оценок способствует рейтинговая система учета учебной деятельности в сочетании с идеями статистического контроля качества.

Рейтинговая система контроля учебной деятельности. Исследователи проблем отечественного высшего образования отмечают недостатки существующей организации учебного процесса: усвоение теоретического материала в течение семестра контролируется слабо, а качество выполнения практических заданий не дифференцируется; теоретические знания, усвоенные за два-четыре дня сессии, не являются прочными и системными; преподаватель за 15—20 мин опроса на экзамене не может объективно оценить знания (см.: Пятин В.А. и др. Внутривузовская система контроля знаний студентов // *Инновации в российском образовании*. Ч. 1. М., 2000. С. 68).

В зарубежном образовании широко используется рейтинговая система. В ее основу положены принципы непрерывности и измеряемости, когда оценка выражается одним числом (рейтингом), накапливаемым в процессе обучения. Стимулируя равномерную работу студентов в течение семестра, способствуя повышению требовательности и объективности в оценке знаний, рейтинговая система воспитывает ответственность.

В большинстве американских университетов нет студенческих групп, сессий, устных экзаменов. Отметки (в нашем понимании) заменяет рейтинг. Число прогулов лимитировано: при пропуске более трех занятий оценка автоматически снижается на определенный процент. Списывать не принято, да и никто не даст (см.: Мельникова Е. Россия — США: технологии формирования образовательного потенциала // *Alma mater*. 1998. № 6. С. 42). Широко используются льготы («близкие» и «отсроченные»). Пример первых — бесплатный доступ к Интернету, вторых — финансовые стимулы, возможность трудоустройства (стипендии, гранты, заключение контракта на престижную работу, тогда как «аутсайдеры» рейтинга вынуждены трудоустраиваться сами) (см.: Козлов В.А. и др. Рей-

тинговая система оценки знаний: Метод. указания. Чебоксары, 2001. С. 4). Существует множество вариантов рейтинговой системы: средневзвешенная по трудоемкости оценка успеваемости за предыдущие семестры; необходимость заново прослушивать курс для улучшения оценки; возможность не сдавать в сессию какой-то предмет (лишь бы средний балл за семестр был не менее установленного), но при обязательном наличии к концу срока обучения положительных оценок по всем дисциплинам (см.: Федоров И.Б., Еркович С.П., Коршунов С.В. Высшее профессиональное образование: Мировые тенденции: (Социальный и философский аспекты). М., 1998. С. 256).

В отечественном высшем образовании прослеживается волнообразный характер интереса к рейтинговой системе. Одна из таких волн пришлась на начало 1990-х гг. Кратко рассмотрим последние публикации.

Известен взгляд на рейтинговую систему как на один из обязательных факторов системного подхода к высшему образованию (см.: Торокин А. Высшее образование: системный подход // *Высшее образование в России*. 1999. № 4. С. 47). Среди достоинств системы отмечаются повышение интереса к учебе, активное формирование профессиональных знаний и личностных качеств; ритмичность, целенаправленность, самостоятельность учебы; стимулирование научного поиска, выход за пределы учебной программы (см.: Денисенко С.И. Рейтинг как комплексное средство контроля учебной деятельности студентов // *Инновации в образовании*. 2002. № 1. С. 86—95).

В одной из разновидностей рейтинговой системы семестр разбивается на мини-семестры со своими мини-сессиями. Используется 20-балльная шкала оценок. Это позволяет лучше дифференцировать студентов по уровню подготовки, смягчить синдром низких оценок. В конце семестра преподаватель устанавливает соответствие между рейтинговыми баллами и стандартными 4-балльными оценками за семестр. Последние получают автоматически. Экзамен проводится только для тех, кто желает улучшить

оценку. Общий рейтинг студента выражается одним числом — средним баллом за все мини-сессии по всем учебным дисциплинам. Учитывается вес предмета. Он выбирается в зависимости от числа часов по учебному плану. Постоянный контроль не позволяет «расслабляться» ни студенту, ни преподавателю. Деятельность студентов направляется в нужное русло без административных мер. При этом нагрузка преподавателя возрастает приблизительно на 10 % (см.: Белов Ю.Я. и др. Новые модели учебного процесса и управления качеством высшего профессионального образования и воспитания // *Инновации в российском образовании*. Ч. 1. С. 5).

В другом варианте рейтинговой системы каждый вид учебной деятельности оценивается по *100-балльной шкале* («неудовлетворительно» — менее 70 баллов). Каждый предмет делится на зачетные единицы — части, соответствующие 18 ч трудоемкости. Рейтинг складывается из баллов, полученных по зачетным единицам. На основе рейтинга ставится итоговая оценка по дисциплине (экзамен или зачет) в традиционной 4-балльной или зачетной форме, а также по 100-балльной шкале. Студент, не согласный с результатом, имеет право сдать письменный экзамен в сессию. Его общий рейтинг по дисциплине будет определяться как среднее текущего рейтинга и баллов, полученных за экзамен (см.: Пятин В.А. и др. Указ. соч. С. 69, 73).

Студенту создаются условия для планирования обучения, прогнозирования результатов. Появляются стремление к самостоятельности в учебе, уверенность на экзамене. Преподавателям рейтинговая система позволяет отслеживать усвоение материала и вносить коррективы, объективно определять итоговую оценку (в том числе без экзамена). Преподаватель работает в пределах времени, предусмотренного в учебной нагрузке на руководство индивидуальной работой студентов и проверку контрольных работ (0,25 ч на каждую зачетную единицу, умноженное на число студентов) (там же. С. 73).

При переходе на рейтинговую систему преподавателям рекомендуется пере-

смотреть содержание учебных дисциплин и методы их преподавания. Основная идея — акцент на конкретность (вместо, например, устных выступлений на семинарах, практических занятиях и пр.). Для этого нужно выполнить ряд действий.

1. Каждую учебную дисциплину разбить на модули (темы, разделы, индивидуальные задания и пр.), по которым будут выставляться рейтинговые оценки.

2. Расширить формы контроля (тестирование, письменное аннотирование, рецензирование литературы, рефераты, выступление с докладами, участие в курсах и пр.).

3. Оценить уровень сложности заданий.

4. Определить границы рейтинговой суммы для досрочного проставления зачета или экзамена.

Для каждой дисциплины устанавливаются вес (в зависимости от планового числа часов), максимальный рейтинг, минимальный порог для проставления зачета, штрафные очки для случаев сдачи не в срок. Текущий рейтинг сообщается студентам, а рейтинг за семестр является основой для назначения стипендий (см.: Денисенко С.И. Указ. соч. С. 88, 95).

Используется термин «модульно-рейтинговая система». Модульность означает деление дисциплин на блоки. По этим блокам сдаются промежуточные экзамены (без возможности пересдачи), результаты которых суммируются в рейтинг по данной дисциплине. При этом рейтинг за текущую работу рассматривается только как допуск к промежуточным и итоговым экзаменам и не смешивается с результатами последних (см.: Павлов Н. и др. *Контроль знаний студентов // Высшее образование в России*. 2000. № 1. С. 117).

В Чувашском госуниверситете известен опыт медицинского факультета (Козлов В.А. и др. Указ. соч.). Заинтересованность студентов поддерживается экзаменационными «льготами», премиальными баллами за ритмичность работы (общая сумма — около 300 из 780 возможных за год). Студентам, имеющим рейтинг более 80 % от максимального, легче получить более высокую оценку; на-



бравшие менее 50 % отвечают на один — три дополнительных вопроса, а менее 30 % — не допускаются к экзамену.

При этом отмечается, что рейтинговые баллы тесно коррелируют с экзаменационной оценкой, но заменить ее не могут. Пример тому — случаи, когда победители рейтинга, которым предоставлялось право без экзамена получить оценку «хорошо» (но не «отлично»), иногда пользовались этим правом. Введение рейтинга не изменило среднего балла. Качественная же успеваемость повысилась: отношение числа оценок «отлично» к числу оценок «хорошо» стало больше единицы. Резко сократилось число задолженностей на конец семестра (с 30—40 до 8—15 студентов из потока в 250—300 чел.).

Было опрошено 173 студента. 93 % из них одобрили систему рейтинга (независимо от полученной на экзамене оценки); 89 % подчеркнули, что рейтинговая система стимулирует регулярность занятий. Позитивными в целом были ответы на вопросы о соответствии рейтинга успеваемости, уровню знаний до этапа подготовки к экзамену. Гласность и количественная оценка текущих результатов обучения предоставляют студентам ориентиры для самоконтроля, стимулируют их на самостоятельное глубокое изучение предмета, а у преподавателя появляется возможность оперативно корректировать методику и содержание, уменьшить субъективизм при выставлении итоговых оценок.

Авторский опыт использования рейтинга. Мы имеем собственный многолетний опыт рейтингового оценивания успеваемости студентов по дисциплине «Автоматизированное управление в тех-

нических системах» (АУТС). Суть его в том, что каждая из шести лабораторных работ, покрывающих в основном весь учебный материал, защищается на дифференцированную оценку. В зависимости от результатов, срока защиты, посещаемости лекций до 25 % студентов автоматически получают «отлично» за экзамен. Остальные сдают экзамен, удвоенная оценка за который добавляется к заработанному в течение семестра оценкам для получения среднего балла (удвоение обусловлено трудозатратами на усвоение конкретного теоретического материала). При этом достаточно ответить только на один вопрос билета (теорию, не вошедшую в материал лабораторных работ). Претендующие на «хорошо» и «отлично» этим и ограничиваются. Поскольку рейтинговая система пока не обязательна, то нужно предоставить всем возможность заслужить высшую оценку. Троечникам для этого нужно ответить на три вопроса билета (по теоретическому материалу к лабораторным работам). Не было ни одного случая, когда полученный по рейтингу прогноз был бы нарушен. Добавим еще, что разрешена передача лабораторных работ (кроме последних недель семестра), и небольшая часть студентов пользуется этим.

В своем варианте учета успеваемости по предмету с помощью рейтинга мы стремились взять минимальный набор признаков, характеризующих рейтинговую систему, своего рода модель, способствующую более рельефному выделению ее достоинств и недостатков.

Проиллюстрируем сказанное количественными данными — статистическими параметрами по трем учебным потокам (табл. 4).

Таблица 4

Статистические параметры успеваемости по дисциплине АУТС

Статистические параметры	1999/2000 уч.год		2000/01 уч.год		2001/02 уч.год	
	Рейтинг	Ср. балл	Рейтинг	Ср. балл	Рейтинг	Ср.балл
Медиана	24,07	4,02	19,00	3,80	20,13	4,14
Среднее	24,23	4,03	19,30	3,86	20,27	4,13
СКО*	2,90	0,62	3,45	0,87	2,91	0,71
Асимметрия	0,17	0,05	0,26	0,20	0,14	-0,02

* СКО — среднеквадратическое отклонение.

Для большей наглядности представим данные за 2000/01 учебный год из табл. 4 в виде диаграммы. По горизонтали отложены значения рейтинга, набранного студентами в течение семестра (до экзамена), а по вертикали — его частота (число студентов с таким рейтингом). Рейтингу от 15 до 17 баллов соответствует оценка «удовлетворительно» (16 студентов), от 18 до 22 — «хорошо» (14 студентов), от 23 до 25 — «отлично» (12 студентов). После экзамена соотношение оценок оказалось соответственно 19, 10, 13, т.е. один студент повысил оценку, а трое — понизили. В целом экзамен незначительно повлиял на распределение

Р и с. Параметры успеваемости
по дисциплине АУТС за 2000/01 учебный год

оценок. Представим полученную статистическую информацию об успеваемости в несколько другом виде (табл. 5).

Таблица 5

Год набора курса	Соотношение между рейтингом и средним баллом			Асимметрия рейтинга	Средний балл	Асимметрия оценок
	5	4	3			
1999/2000	8	25	7	0,17	4,03	0,05
2000/01	13	10	20	0,26	3,86	0,20
2001/02	12	18	7	0,14	4,13	-0,02
Среднее				0,19	4,01	0,08

Обратим внимание на последовательность столбцов: по рейтинговым баллам выставлены обычные оценки и найдена асимметрия рейтинга, затем для 4-балльных оценок вычислены средний балл и асимметрия. Два последних столбца отражают то, что мы называем приближением к нормальному закону распределения. Речь идет не о степени близости к распределению по закону Гаусса, а об определенном соотношении между числом различных оценок и, как следствие, — о зонах допуска для среднего балла и асимметрии.

При сопоставлении между собой информации из табл. 2, 3 и 5 видно, что при использовании рейтинга несколько снизился средний балл по предмету (4,01 против 4,21 и 4,39 из табл. 2). Асимметрия оценок также выровнялась (0,08 по сравнению со значением -0,25 из табл. 3). При этом средний балл и асимметрия устойчиво находятся в приемлемом диапазоне.

Итак, мы предлагаем учитывать средний балл успеваемости не по принципу «чем выше, тем лучше», а с учетом степени соответствия массива оценок идее

нормального закона распределения, что в известной мере становится видно с помощью асимметрии оценок. Общая тенденция для соотношения между средним баллом и асимметрией такова: чем выше средний балл, тем меньше допуск на асимметрию, и наоборот. По-видимому, можно говорить об объективности оценок, если асимметрия лежит в пределах от 0,35 до -0,25 (при реально возможном по используемой формуле диапазоне от 0,8 до -0,8).

В эксперименте по оценке эффективности рейтинговой системы полезную информацию дает использование понятия «старательность». Под ней понимается мера соответствия проявляемых студентом усилий своим возможностям, степень близости реальной учебно-познавательной деятельности студента индивидуальной «зоне ближайшего развития». Сюда входят регулярность посещения занятий, инициативность и конструктивность поведения на практических занятиях, своевременность выполнения заданий и пр. Мы оценивали старательность студента по 6-балльной шкале: 1 — фактически не учится; 2 — учится без ста-



рания; 3 — скорее не старается, чем старается; 4 — скорее старается, чем наоборот; 5 — старается; 6 — очень старается. В табл. 6 полученные в нашей практике значения параметра «старательность» сопоставлены с обычной успеваемостью.

Таблица 6

**Численные значения успеваемости
и старательности**

Параметр	Число оценок					
	6	5	4	3	2	1
Успеваемость						
по спецдисциплине	—	12	18	7	—	—
Старательность						
по спецдисциплине	5	15	6	5	4	2
Старательность по гуманитарной дисциплине	—	11	12	9	3	2

Был подсчитан коэффициент корреляции (по Спирмену) между средним баллом успеваемости и старательностью по специальной дисциплине (АУТС). Корреляция оказалась исключительно высокой (0,999). В случае оценивания учебной деятельности предлагаемыми нами сочетанием параметров нужно стремиться к максимизации старательности и среднего балла, рассматривая последний в сочетании с величиной асимметрии распределения оценок.

Выводы и предложения. Оценка успеваемости по отдельным дисциплинам с помощью рейтинга дает локальный эффект (порой за счет других предметов), тогда как нужен единый подход в виде рейтинговой системы учета учебной деятельности по всем дисциплинам учебного плана. Мы считаем, что первоначально нужно брать следующий минимальный набор элементов рейтинговой системы (с целью обеспечения простоты и ясности):

— установление по каждой учебной дисциплине максимального числа рейтинговых очков (пропорционально плановому объему учебных занятий);

— выделение в учебных дисциплинах блоков тем и дифференцированная оценка по каждому блоку;

— формирование итогового рейтинга студента как суммы рейтингов по учебным дисциплинам независимо от

формы контроля по учебному плану (зачет или экзамен) с последующим использованием итогового рейтинга в качестве одного из показателей успешности учебной деятельности.

По мере осмысления и принятия рейтинговой системы большинством преподавателей ее функции можно постепенно наращивать. Желательно использование тестов, возможны поощрительные и штрафные очки за сроки сдачи модулей, поисковый характер заданий, инициативность и пр. Однако при проведении эксперимента в условиях современных информационных технологий невысокая доля тестов, по нашему мнению, увеличивает достоверность результатов.

Обязательно единообразие действий преподавателей. В отличие от использования элементов рейтинговой системы энтузиастами в системное использование рейтинга вовлекаются преподаватели с разной педагогической подготовкой и мотивацией к инновациям. Им нужны ознакомительная информация и хотя бы минимальные стимулы для компенсации дополнительных затрат времени (например, планирование практических занятий по нормам индивидуальной работы со студентами).

Рейтинговая система учета знаний студентов, позволяя накапливать количественные результаты учебы по всем дисциплинам в течение семестра (а не в конце сессии), способствует утверждению культа Знаний (специальных и общеобразовательных), *равноценности каждого часа занятий по любой дисциплине*. Последнее особенно важно для гуманитаризации инженерного образования.

Для перехода к рейтинговой системе необходимы желание и умение исполнителей, методическое обеспечение. Поскольку она базируется на добросовестности и единообразии деятельности преподавателей разных факультетов, нужны изменения в правовых аспектах образования.

«Прозрачные», заранее установленные правила при тщательном их соблюдении являются мощным воспитательным элементом. Затрагивая престиж личности, они ставят человека в условия

жесткой необходимости выполнения действий, поддерживают интерес к учебе или работе, ритмичность самостоятельной деятельности. Все это влечет за собой повышение качества знаний и их объективную оценку (особенно в случае использования идей статистического контроля качества), так как в конце семестра преподаватель неизбежно вынужден снижать требования. О рейтинговой системе и сопутствующих ей мерах мы говорим как об *императиве*, категорическом велении времени. Это означает неприятие отказа от нее, отнесение такого отказа к психологической неготовности, неумению или нежеланию переходить на гуманистические принципы образовательной деятельности.

По-видимому, в условиях отечественного инженерного образования рейтинговая система нужна, в первую очередь, по дисциплинам, ведущимся выпускающими кафедрами, а также по гуманитарным предметам. Будучи цивилизованной формой учебно-воспитательного процесса, рейтинговая система стимулирует субъектов образования к повышению профессиональных и нравственных качеств на принципах самоорганизации. Это требует работы над собой, что неизбежно приводит к разнообразию реакций. Корректное сглаживание разногласий — важная задача администраторов образования в деле обеспечения единства обучения, воспитания и развития.

Поступила 23.09.02.

СЕРТИФИКАЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ И ЕЕ РОЛЬ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.Н. Вразнова, начальник отдела кадров Московского автомобильно-дорожного института (государственного технического университета),

М.И. Литвина, аспирант Московского автомобильно-дорожного института (государственного технического университета)

Формирование и реализация государственной политики сертификации, установление общих правил и рекомендаций по проведению сертификации в отдельной отрасли распространяются и на специалистов-инженеров. Необходимость разработки механизма сертификации специалиста-инженера обусловлена общественной потребностью в производстве качественных товаров и услуг, где основное значение имеет живой труд. Кроме того, общемировые интеграционные процессы в экономике и науке ставят на повестку дня задачу разработки механизма определения соответствия российского специалиста стандартам и нормам международного рынка труда.

В настоящее время *под сертификацией специалистов понимается комплекс мероприятий, проводимых третьей стороной с целью получения специалистом*

сертификата, подтверждающего его соответствие профессионально-личностным характеристикам, определяемым конкретным стандартом или другим нормативным документом.

Сертификация — гарантия работодателю в том, что специалист удовлетворяет его требованиям.

Система сертификации включает в себя три составляющие:

- специалиста, подлежащего оценке;
- работодателя, нуждающегося в подтверждении, что специалист отвечает его требованиям;
- органов по сертификации, дающих гарантию, что специалист соответствует определенным условиям.

Система сертификации должна быть объективной, надежной, приемлемой для всех заинтересованных сторон. Она базируется на стандартах, понятных, до-

© М.Н. Вразнова, М.И. Литвина, 2003



ступных и принятых всеми сторонами, участвующими в процессе.

При оценке специалистов ее модель рекомендуется проектировать или приспособлять к особенностям конкретной организации.

Система сертификации специалистов автотранспортного комплекса (АТК) разрабатывается с учетом специфики отрасли, современного уровня высшего профессионального образования, требований работодателей, существующего законодательства. Она должна отвечать критериям ГОСТ Р ИСО 9001-2001 «Системы менеджмента качества. Требования в части 6.2. Человеческие ресурсы». Принимаются во внимание соответствующие квалификационные стандарты специалистов других стран.

Должным образом разработанная система сертификации обеспечивает максимальную гарантию того, что специалист удовлетворяет оптимальным требованиям экономической, юридической и социальной обстановки, сложившейся в данный момент.

Сертификацию специалиста предполагается проводить по следующим уровням:

- 1) выпускник вуза;
- 2) инженер-исполнитель;
- 3) инженер-исследователь;
- 4) элитный специалист.

Цель сертификации кратко заключается в создании отлаженного механизма оценки специалистов автомобильного транспорта на основании их профессионально-личностных характеристик.

Сертификация должна осуществляться системой независимых органов.

Обязательность прохождения сертификации определяется формой собственности предприятия (организации). Необходима сертификация специалистов, работающих на предприятиях (организациях) государственной и муниципальной форм собственности. В других случаях возможна добровольная сертификация специалиста с целью оценки его качества и определения возможности занимать должности более высокого уровня.

Научно установленным фактом является то, что после окончания вуза еже-

годно теряется до 20 % полученных знаний. Налицо также наличие устаревания профессиональных знаний. Практикой установлено, что для поддержания знаний на уровне требований современности специалист и руководитель должны не менее 4—6 ч в неделю уделять изучению последних достижений в области, которой они занимаются. Приведенные факты позволяют сделать вывод о необходимости периодической сертификации не реже одного раза в пять лет для подтверждения или определения профессионально-деловых и личностных качеств работника.

Для повышения объективности оценки специалиста осуществляется в два этапа. На первом проводится предварительная сертификация, позволяющая выявить уровень специалиста на данный момент и сравнить с критериями уровня, на который он претендует. Анализ даст возможность ответить на вопрос о соответствии и определить направления и объем до(пере)подготовки. В случае удовлетворения требованиям стандарта специалисту выдается сертификат по результатам предварительной сертификации. Если до(пере)подготовка необходима, то после ее прохождения проводится заключительная сертификация.

Доказательством того, что специалист прошел проверку и соответствует определенным требованиям стандарта, служит сертификат, выдаваемый органами по сертификации.

Предполагается, что работник, получивший сертификат, имеет преимущество в продвижении по службе и может претендовать на должность соответствующего уровня при отсутствии вакансий.

Оценочные показатели качественного уровня специалиста делятся на три блока: профессиональные, деловые и личностные качества. В соответствии с разработанным нами подходом оценка производится по 15 профессиональным, 24 деловым и 17 личностным качествам. Используются различные методы, приемы и процедуры, дающие возможность оцениваемым проявить свои качества: участие в организационно-деятельностных играх, упражнениях на решение про-

блем, групповых дискуссиях, тестировании, выступление с устными докладами, выполнение письменных заданий и т.п.

Особые требования предъявляются к экспертам, проводящим сертификацию специалистов. Их задачи и функции должны быть четко определены и закреплены в соответствующей нормативной документации.

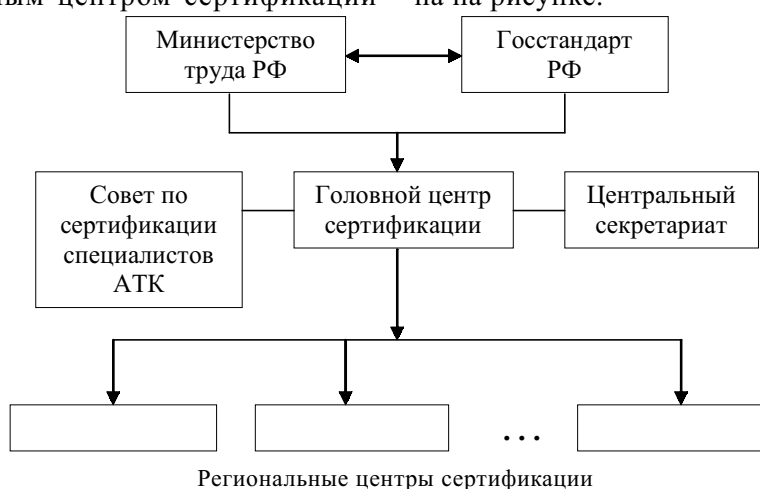
Система сертификации специалистов по существу обеспечивает независимую проверку их личностно-деловых качеств и определение профессионального уровня.

Специалист сертифицируется органом по сертификации (Главным или Региональным центром сертификации

специалистов) применительно к стандартам, разработанным для работников конкретной отрасли.

Центр сертификации создается Госстандартом РФ и получает лицензию на право сертификационной деятельности. Территориально его удобнее размещать при профильном высшем учебном заведении или ИПК. Путем привлечения научно-педагогических кадров вуза облегчается проведение методической работы и учебных занятий по повышению квалификации, до(пере)подготовке специалистов.

Предлагаемая система органов сертификации специалистов АТК представлена на рисунке.



Система органов сертификации специалистов автотранспортного комплекса

Непосредственно процесс сертификации осуществляется специальными комиссиями, создаваемыми приказом по Центру сертификации специалистов.

Основными этапами сертификации специалистов АТК являются:

- проведение комплекса работ по созданию систем сертификации конкретно для специалистов АТК разных уровней;
- предварительная оценка качества специалиста;
- до(пере)подготовка специалиста;
- окончательная оценка уровня специалиста;
- оформление сертификата;
- надзор за порядком и качеством сертификации.

При оценке качества специалиста особое внимание должно быть обращено на ее объективность, для чего проведение сертификации поручается лицам, не связанным с проверяемым.

Финансовое обеспечение работ по сертификации специалистов осуществляется за счет средств бюджета отрасли, предприятий, организаций, фирм, личных и т.д.

Основанием для проведения предварительной оценки качества специалиста служит заявка, в которой указывается предполагаемый уровень работника. Заявка направляется предприятием (организацией) или лично соискателем в Центр сертификации соответствующего региона. Специалисты



4-го уровня сертифицируются в Головном центре.

Одновременно с заявкой специалист представляет:

- личный листок по учету кадров;
- копии всех имеющихся дипломов и аттестатов;
- копию трудовой книжки;
- удостоверения пройденных курсов повышения квалификации.

Указанные документы составляют основу предварительной оценки качества специалиста.

Целью предварительной оценки качества специалиста является определение его возможностей и направлений до(пере)подготовки и повышения квалификации с последующей конечной оценкой и отнесением к какому-либо уровню.

Процесс предварительной оценки качества специалиста Центром сертификации предполагает следующее:

- анализ документов, представленных специалистом;
- оценку профессиональных, деловых и личностных качеств специалиста на момент предварительной сертификации;
- составление заключения об отнесении специалиста к определенному уровню (оформляется в письменном виде);
- выработку рекомендаций по совершенствованию показателей по всем блокам оценки (оформляются в письменном виде);
- заключение договора на до(пере)подготовку и повышение квалификации (в случае несоответствия затребованному в заявке уровню);
- оформление договора на заключительную сертификацию.

Предварительная сертификация и выдача сертификата в случае ее успешного прохождения для работников органов государственного управления, государственных и муниципальных предприятий (организаций) производятся бесплатно. В остальных случаях оформляется договор о предварительной сертификации.

При необходимости специалисты Центра сертификации на хозрасчетной основе проводят консультации для сер-

тифицируемых специалистов; разъясняют требования стандартов; оказывают методическую помощь. Если стационарное обучение специалиста невозможно, Центр может выделить консультанта по оказанию методической помощи на все время работ по его оценке.

После прохождения до(пере)подготовки и повышения квалификации на базе вуза (ИПК) специалист к поданным в Центр документам добавляет удостоверение о прослушанных курсах и оформляет договор на заключительную сертификацию.

Заключительная оценка специалиста проводится только при наличии удостоверения о повышении квалификации и переподготовке с учетом результатов предварительной сертификации.

В процессе заключительной сертификации Центр:

- решает вопрос о ее сроках и направляет специалистов в соответствующие сертификационные комиссии;
- проводит анализ соответствия специалиста требованиям стандарта;
- на основании результатов работы комиссии составляет заключение о соответствии (несоответствии) специалиста требованиям стандарта на систему профессионально-деловых и личностных качеств;
- составляет отчет о проведенной оценке специалиста.

При соответствии специалиста требованиям стандарта Центр оформляет сертификат. Срок действия сертификата — пять лет. Если в процессе окончательной проверки специалиста были выявлены незначительные недостатки, то сертификат может быть выдан на один год с последующей оценкой только проведенной работы по устранению замечаний. По результатам оценки выдается сертификат со сроком действия пять лет.

По истечении пятилетнего срока действия сертификата специалист представляет в Центр сертификации заявку с соответствующим комплектом документов на сертификацию.

Центр сертификации не несет ответственности за то, что работодатели не признают или признают только частич-

но выданный им сертификат. Вместе с тем Центр сертификации должен проводить работы по более широкому признанию его сертификатов как в стране, так и за рубежом.

Центр сертификации ведет регистрацию специалистов, получивших сертификат, и раз в квартал выпускает информационный бюллетень. При этом он несет ответственность за достоверность сведений, включенных в информационный бюллетень.

Специалист, получивший сертификат, обязан оперативно сообщать в Центр сертификации о всех крупных планируемых изменениях в его статусе, которые могут повлиять на его соответствие имеющемуся стандарту. На основе анализа планируемых изменений Центр принимает решение о необходимости проведения дополнительной сертификации.

Специалист не может использовать в своей практической деятельности сертификат в следующих случаях:

- при истечении срока действия сертификата, временном прекращении срока его действия или аннулировании;
- невыполнении замечаний органа по сертификации.

Все специалисты, имеющие сертификат, контролируются в течение всего срока его действия на соответствие требованиям стандарта. Этот контроль осуществляется Центром сертификации в порядке инспекционного контроля при получении предложений от работодателей.

С целью минимизации инспекционного контроля и проведения его только в обоснованных случаях Центр сертификации организует постоянный сбор информации от работодателей о профессионально-деловом уровне сертифицированных специалистов.

При выявлении в процессе проверок незначительных несоответствий уровня специалиста требованиям стандарта действие сертификата может быть приостановлено. О принятом решении Центр сертификации официально уведомляет специалиста с указанием мероприятий, которые необходимо выполнить для снятия временного запрета на действие сертификата.

Сертификат может быть аннулирован. Причинами аннулирования являются:

- значительные несоответствия показателей специалиста требованиям стандарта определенного уровня;
- невыполнение замечаний Центра сертификации;
- представление при заключительной оценке специалиста неполных или неточных сведений;
- изменение специализации или области деятельности специалиста;
- сокрытие существенных изменений профессионально-деловых показателей;
- невыполнение финансовых обязательств перед Центром сертификации.

При аннулировании сертификата Центр официально уведомляет об этом специалиста.

Все спорные вопросы о невыдаче, приостановке действия, аннулировании сертификата решаются Советом по сертификации.

При обоснованном оспаривании специалистом объективности проверки его показателей Центр сертификации обязан провести за свой счет новую сертификацию с привлечением, в случае необходимости, другой комиссии.

Наличие сертификата обеспечивает специалисту право:

- занимать должности определенного уровня;
- претендовать на более высокий пост на конкурсной основе;
- требовать повышения оплаты труда.

Сертификат может быть использован в следующих случаях:

- при приеме на работу и кадровом движении в органах государственного управления, на предприятиях (организациях) государственной и муниципальной форм собственности (при наличии соответствующих законодательных актов — в обязательном порядке);
- при обосновании возможности занятия вакантной должности более высокого уровня;
- для подтверждения права на занимаемую должность;



— для возможности повышения ряда Единой тарифной сетки по должностям бюджетной сферы;

— для подтверждения соответствия определенным профессионально-деловым требованиям в необходимых случаях.

Решение проблем сертификации специалистов инженерного профиля несом-

ненно будет способствовать повышению качества высшего профессионального образования, более полному удовлетворению потребности экономики нашей страны в высококвалифицированных кадрах, а также реальной интеграции России в мировое и, прежде всего, европейское сообщество.

Поступила 28.01.03.

ТЕСТИРОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОСТОЯНИЕ, ФУНКЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

*А.Т. Лялькина, доцент кафедры математики и теоретической механики
МГУ им. Н.П. Огарева*

На современном этапе школьного и вузовского процесса обучения математике основной функцией тестирования является контроль. И это вполне естественно. Само слово «тест» в переводе с английского означает проверку, испытание чего-либо. Тесты с давних времен использовались в качестве средства контроля. Контроль служит одним из структурных компонентов любой системы обучения. В ходе контроля выявляются и оцениваются знания и умения учащихся, что дает возможность получать и накапливать сведения, необходимые для успешного управления их обучением, воспитанием и развитием.

Выполняя важные функции организации всей системы обучения: организующую, обучающую, воспитывающую, развивающую, методическую, информационно-диагностическую, прогностическую, межличностного познания, — контроль, как правило, занимает довольно много времени у преподавателя и не способствует его интеллектуальному, профессиональному и научно-методическому росту. Среди многочисленных форм контроля знаний учащихся нет таких, которые полностью соответствовали бы всем критериям: объективности оценки, максимальному охвату учебного материала, мобильности (минимум затрат времени на ответ и проверку), универсальности (возможность использования не

только на зачетах и экзаменах, но и на промежуточных этапах).

В организации контроля весьма важно активизировать учебно-познавательную деятельность самих обучаемых, привлечь их к самооценке уровня усвоения результатов учебно-познавательной деятельности, предоставить учащимся информацию для самостоятельного планирования и продвижения в усвоении учебного материала.

Диагностическая функция иногда выделяется как самостоятельная. Она состоит в том, что учитель может не только проконтролировать уровень знаний и умений учащихся, но и выявить причины обнаруженных пробелов, чтобы впоследствии их устранить.

Воспитывающая функция проверки реализуется в воспитании чувства ответственности, собранности, дисциплины учащихся; она помогает наилучшим образом организовать свое время.

При тестовой системе проверки знаний имеется возможность выполнения следующих важнейших педагогических требований к организации контроля за учебной деятельностью учащихся:

1) индивидуальный характер, предполагающий осуществление контроля за работой каждого ученика, за его личной учебной деятельностью, не допускающий подмены результатов учения отдельных учащихся итогами работы коллектива;

© А.Т. Лялькина, 2003

2) систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах процесса обучения, сочетание его с другими сторонами учебной деятельности учащихся;

3) разнообразие форм проведения, обеспечивающее выполнение обучающей, развивающей и воспитывающей функций контроля, повышение интереса учащихся к его проведению и результатам;

4) объективность контроля, исключающая преднамеренные, субъективные и ошибочные оценочные суждения проверяющих. Единство требований учителей, осуществляющих контроль за учебной работой учащихся в данном классе;

5) дифференцированный подход, учитывающий специфические особенности отдельных задач и разделов курса математики, а также индивидуальные качества учащихся, обуславливающий применение в соответствии с этими особенностями различной методики контроля.

Кроме того, тестовому контролю присущи такие свойства:

— открытость, конкретность и обоснованность требований на каждом этапе усвоения знаний, умений и навыков;

— уровневый подход к оценке результатов учебного труда;

— оценка результата усвоения изученного материала суммированием только положительных промежуточных результатов (такого компонента нет ни в одном из критериев оценки знаний учащихся по математике);

— возможность для учащихся активно включиться в самоанализ и самооценку своей учебно-познавательной деятельности;

— самостоятельность учащихся в выборе темпов продвижения в усвоении учебного материала и уровня конечного результата.

Неотъемлемой частью урока математики, как правило, является постановка домашнего задания и подготовка учащихся к его выполнению. Использование тестов позволяет индивидуализировать домашние задания (освоение программного материала невозможно без систематической домашней учебной работы каждого учащегося). Мотивирующая и мо-

билизирующая роль домашних заданий существенно ослабляется, если учитель не отработает систему их проверки и оценки. При тестировании имеется возможность систематической проверки домашних заданий.

В процессе обучения математике можно широко использовать ЭВМ, и в частности автоматизировать ответы и их проверку.

Выигрыш во времени позволяет проводить контроль знаний постоянно. Более интенсивная работа при тестировании и ее игровой характер достаточно сильно повышают заинтересованность учащихся в хорошем результате. А эстетично оформленный тест способен вызвать у них чувство восхищения красотой математики.

Таким образом, тестовая форма контроля знаний учащихся дает возможность свести к минимуму наиболее типичные недостатки традиционных форм, использовать широкий спектр технических средств, дополнить учебный процесс интересной и динамичной системой проверки.

Тестовая форма контрольно-оценочной деятельности учащихся на уроках и внеурочных занятиях позволяет усилить ее диагностическую, обучающую, воспитывающую, развивающую, управляющую, мотивационную, мобилизующую функции и в результате повысить качество обучения, в том числе за счет новизны деятельности и интереса к работе с компьютером. А главное, на практике реализуется принцип активности учащихся, когда обучаемый занимает позицию субъекта, активного участника учебного процесса.

Тестовый контроль имеет и существенные недостатки. Вот лишь некоторые из них:

— сложно проверить таким образом умение учащихся анализировать, обобщать, размышлять, делать выводы, т.е. нельзя проследить логику их рассуждений, а в обучении математике это одно из важнейших направлений;

— не всегда является достоинством и высокая объективность данной формы контроля: иногда бывает целесообразно и даже необходимо поощрить ученика, не показавшего высокого результата в вы-



полнении заданий, но хорошо занимавшегося в процессе обучения, что особенно важно в условиях личностно ориентированной педагогики;

— имеется большая вероятность ответа наугад;

— в большинстве тестовых заданий проверяется лишь конечный результат действий;

— категоричность оценки выполнения задания — задание выполнено правильно и полностью или задание не выполнено — не способствует развитию устной и письменной речи учащихся;

— существенно отличается тестовый контроль и по сложности подготовки к нему, так как достаточного количества литературы для его проведения нет.

В централизованных тестовых заданиях прежних лет допускались двойные толкования результатов правильного их решения, в ответах наблюдались фактические ошибки, имелись задания, при неправильном решении которых получался верный ответ. И учащиеся, и учителя, и родители находились длительное время в стрессовом состоянии как во время экзамена (это происходит при всех его формах), так и во время ожидания его результатов (в 2002 г. тестирование выполнялось 6 июня, а результаты были объявлены лишь 26 июня).

Учитывая это, считаю, что тотальная проверка за один присест знаний выпускников по большинству тем школьного курса математики в форме итогового тестирования не является необходимой. Многие из выпускников не будут продолжать обучение, и задача поступления в вузы и ссузы перед ними не стоит. Другие будут продолжать обучение в гуманитарных вузах. Зачем этим детям и их родителям дополнительная нервотрепка?

В обучении математике получает свое отражение характерный для нашего времени процесс внедрения новейших компьютерных и Интернет-технологий. Подрастающему поколению необходимо научиться жить и работать в качественно новой информационной среде, адекватно воспринимать ее реалии и пользоваться ею. Для будущего учителя весьма важ-

но овладение конкретными приемами организации творческой деятельности детей при использовании компьютера непосредственно в организации учебного процесса в вузе и на практике в школе. Он убеждается в том, что применение компьютера в обучении — это:

1) эффективное средство управления учебной деятельностью обучаемых и всего учебного процесса в целом;

2) обеспечение индивидуализации обучения в «массовом порядке»;

3) возможность широко использовать диалоговый способ обучения, который позволяет организовывать совместное участие учителя и учеников в учебном процессе;

4) средство создания положительных мотивов изучения материала;

5) организация и контроль деятельности обучаемых (объяснение, показ и фиксация формируемой деятельности и входящих в нее знаний);

6) помощь учителю в создании проблемной ситуации;

7) возможность для обучаемого выступить в роли пользователя современной вычислительной техники и получить доступ к самой различной информации, сделав ее средством деятельности, используя всевозможные готовые чертежи, графики, таблицы, цветовые изображения и вообще усиление наглядности в изучении математического материала;

8) повышение активности обучаемых;

9) составление и предъявление учебных заданий, соответствующих разным этапам процесса усвоения, а также индивидуальным особенностям обучаемого и уровню его учебной деятельности в данный момент;

10) реализация личностной манеры общения;

11) расширение набора применяемых учебных задач с использованием моделирования;

12) передача машине рутинной части деятельности преподавателя (особенно проверки контрольных заданий);

13) решение задачи диагностики учебной деятельности обучаемых;

14) при качественной подготовке фактических учебных материалов возмож-

ность повысить научный уровень обучения;

15) совершенствование умений и навыков работы с техническими средствами и др.

Нами разработаны системы многовариантных разноуровневых тестовых заданий, которые эффективно использовались на внеурочных занятиях по математике в школе, на занятиях со студентами математического факультета университета по спецкурсу «Система внеурочных занятий по математике в школе» и при подготовке выпускников школ к ЕГЭ. Занятия проводились как с «бумажными» вариантами теста, так и с использованием ЭВМ в компьютерных классах. Вышеназванный спецкурс представлен на электронных носителях информации. Мы составили тесты следующих типов:

- 1) ориентированные на усвоение нового материала (демонстрационные, иллюстрационные, информационные);
- 2) предназначенные для закрепления умений и навыков;
- 3) обучающие игровые;
- 4) контролирующие;
- 5) учитывающие не только результат, но и организацию конкретных обобщенных приемов деятельности обучаемых в процессе решения самых разнообразных задач по математике, например таких, как нестандартные методы решения задач, задачи с параметрами, решение олимпиадных задач, принцип Дирихле и его применение, диофантовы уравнения и методы их решения, процессуальные задачи на внеурочных занятиях, системы устных упражнений и их применение.

Компьютер выступает в качестве посредника при организации деятельности обучаемых на занятиях. Так, при проведении устной работы преподаватель, сидя за своим компьютером, задает вопросы, которые высвечиваются на мониторе компьютера перед каждым обучаемым, и учащиеся устно отвечают на них. Большое внимание мы уделяем организации деятельности каждого обучаемого в процессе решения задач. При изучении темы «Решение задач с параметрами» мы с помощью компьютера применяли систему функционально-графических тес-

тов. Некоторые из них опубликованы в материалах международных и всероссийских конференций (г. Н. Новгород, Орел, Самара, Саранск и др.).

Математические умения решать задачи формируются в единстве с формированием умственных действий, которые, в свою очередь, разрабатывались в соответствии с функциями графических интерпретаций. Последние могут применяться как средство:

- наглядности;
- поиска способа решения задачи;
- повторения различных разделов школьного курса математики;
- формирования умений и навыков читать, строить, подвергать различным геометрическим преобразованиям, видоизменять графики различных соответствий, заданных формулами, содержащими различные зависимости;
- организации творческой математической деятельности обучаемых;
- эстетического воспитания в процессе решения задач с параметрами;
- организации исследования по поиску различных методов решения задачи;
- конструирования новых задач самими обучаемыми.

Графические изображения выполнялись быстро, аккуратно, при этом использовались различные цветные гаммы, на их построение затрачивалось незначительное время, т.е. имелась возможность интенсификации учебного процесса.

При проведении занятий с использованием ЭВМ мы убедились в следующем: учащиеся и студенты проявляют активность, интерес; работа с тестами, в особенности в компьютерном классе, служит эффективным средством мотивации учения как учащихся, так и студентов; обеспечивается индивидуализация обучения; у ученика (и студента) появляется возможность самому определять темп своей работы; у преподавателя остается больше времени для индивидуальных консультаций и оказания помощи отстающим учащимся. При использовании компьютерных технологий в обучении повышается качество знаний учащихся по математике.

Поступила 21.02.03.



НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В.Н. Бобриков, исполнительный директор Центра довузовской подготовки
Кузбасского государственного технического университета, доцент*

Сегодня перед вузами стоит задача самостоятельного выявления и изучения спроса на специалистов различного профиля на рынке труда. Вуз должен стать механизмом, который, используя научные методы и анализ состояния отечественной экономики в разных ее аспектах, способен определить новые ценностные ориентиры системы образования, осуществить интеграцию требований рынка труда и образовательного процесса, ликвидировав тем самым разрыв между содержанием образования и практической деятельностью. Особое значение в этих условиях приобретает работа по профессиональной ориентации и профессиональному самоопределению учащейся молодежи.

Профессиональное самоопределение молодежи — это процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ ее самореализации, достигаемой благодаря согласованию внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, что позволяет подготовить человека в будущем к перемене профессии, адаптации к жизни и профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики. Профессиональное становление охватывает весь жизненный и трудовой путь человека. Приобретение образования, специальности, соответствующей квалификации является важнейшим фактором, определяющим социальную мобильность молодежи.

В образовательных учреждениях, ориентированных на технический профиль, названная проблема занимает особенно важное место. Знание специфики и основ современного производства не только помогает молодежи овладеть в дальнейшем той или иной инженерной специальностью, но и делает ее профес-

сионально мобильной, что становится важной чертой всесторонне развитой личности. Вряд ли человеку принесет удовлетворение трудовая деятельность, если он не нашел свое профессиональное призвание.

По мнению С.Н. Чистяковой, одного из авторов Концепции системы профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных школ (Ярославль, 1993), подготовка школьников к самоопределению должна быть основана на учете не только индивидуальных особенностей самоопределяющегося человека или особенностей профессии, но и возможных изменений качеств человека и условий труда по данной профессии, требований профессии и изменений в самом обществе. Она считает, что необходимо делать акценты на идее подготовки специалиста, способного к функциональной адаптации в различных сферах деятельности, готового самостоятельно проектировать и реализовать свои образовательные и профессиональные ценности (потребности, знания разного уровня и направленности); человека, способного к образованию и развитию на протяжении всей жизни, к адаптации в быстро меняющейся реальности (см.: Чистякова С.Н. Актуальные проблемы педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения школьников в современных условиях // Система профессиональной ориентации молодежи в Кузбассе: Тез. Всерос. науч.-практ. конф. Кемерово, 2001. С. 9—10).

Сравнительный анализ применения понятия «самоопределение личности» в педагогических, психологических и социологических исследованиях показал, что чаще всего оно наделяется признаком, указывающим на связь с определенными сферами деятельности в жизни.

© В.Н. Бобриков, 2003

Существует жизненное, профессиональное, социальное, религиозное, ролевое самоопределение.

Н.М. Шахмаев рассматривает самоопределение как переход выпускника из «ведомого» в активного члена общества, характеризуемого «единством усвоения социального опыта и активности самой личности» (Шахмаев Н.М. Учителю о дифференцированном обучении: Метод. рекомендации. М., 1989. С. 12—13).

Для нашего исследования большое значение имеет понятие «жизненное самоопределение». За основу мы взяли точку зрения В.И. Журавлева, который представляет его как «процесс происходящих на границе школьного и послешкольного периодов перемен общественного положения выпускника, регулируемых педагогическими и социальными факторами, процесс, характеризующийся определенными признаками. В этом процессе перехода выпускника в систему производственной деятельности сочетается профессиональная ориентация с социальной, педагогическая с правовой и т.д.» (Журавлев В.И. Вопросы жизненного самоопределения выпускников средней школы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1973. С. 36).

И.С. Кон рассматривает профессиональное самоопределение как «многомерный и многоступенчатый процесс». Это и серия задач, «которые общество ставит перед формирующейся личностью и которые эта личность должна последовательно разрешить в течение определенного периода времени». Это и процесс принятия решений, «посредством которых индивид формирует и оптимизирует баланс своих предпочтений и склонностей, с одной стороны, и потребностей существующей системы общественного разделения труда — с другой». Наконец, это и «процесс формирования индивидуального стиля жизни». Но одновременно И.С. Кон характеризует профессиональное самоопределение как самоограничение (см.: Кон И.С. Психология старшеклассника. М., 1980. С. 138—139).

Выбор специальности, той или иной сферы деятельности требует отказа от многих других видов деятельности. И.С. Кон подчеркивает, что ценностные

ориентации (осознание социальных ценностей, знание того, что индивид хочет для себя) созревают и осознаются позже, чем интересы и способности, которые формируются параллельно и взаимосвязаны (см.: Кон И.С. Категория «Я» в психологии // Психол. журн. 1981. № 3. С. 25—38).

Интересным представляется мнение Сигэкадзу Фукуямы (Япония), который понимает способность к самоопределению как синтез трех факторов: самоанализа, анализа профессий, профессиональных проб. Через их динамику и формируется способность к профессиональному самоопределению (см.: Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации / Под ред. Е.Н. Жильцова, Н.Н. Нечаева. М., 1989. С. 21).

С.Н. Чистякова и М.Л. Кондюрина рассматривают профессиональное самоопределение как один из элементов профессионального развития человека, включающий в себя «профессиональную направленность (интересы, склонности, способности, мотивы, знания, умения) и самосознание (соотнесение личностью своих представлений об избираемой профессии со своими возможностями)» (Чистякова С.Н., Кондюрина М.Л. Методика профессиональной ориентации школьников. Петрозаводск, 1991. С. 106).

А.А. Филиппов и Л.Л. Кондратьева под профессиональным самоопределением понимают одну из форм социализации личности, которая связана с осознанием ею своих возможностей (см.: Филиппов А.А., Кондратьева Л.Л. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение личности // Активность личности в общении и профессиональное самоопределение. М., 1976. С. 66—67).

Т.В. Кудрявцев и В.Ю. Шегурова профессиональное самоопределение считают этапом профессионального развития, на котором происходит профессиональное становление личности (см.: Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вopr. психологии. 1983. № 2. С. 49).

Все приведенные определения имеют некоторые отличия, что не является противоречием в силу того, что речь идет о



научном термине, который на разных этапах научного развития выражает и реализует ту или иную ступень движения науки, и естественно, что определение не может быть рассмотрено как вполне законченное, но на какой-то данный момент оно может быть зафиксировано как сложившееся.

Вполне закономерно, что понятие «профессиональное самоопределение» не является застывшим, оно развивается по мере того, как меняется наше представление о его сущности, как воздействуют на него субъективные и объективные факторы. Вместе с тем анализ литературы позволяет выделить ряд общих положений самоопределения, которые важны для нашего исследования:

— личность является как объектом, так и субъектом профессионального самоопределения;

— цель профессионального самоопределения — это определение себя в сфере труда и профессии;

— профессиональное самоопределение — это часть развития личности, которая находится в прямой зависимости от сознания и самосознания.

Анализ вышеизложенных подходов позволил нам сформулировать рабочее определение: ***профессиональное самоопределение личности — это сложный процесс принятия решений, обусловленный деятельностью субъекта, в ходе которого обеспечивается самостоятельно обоснованный выбор профессии.***

Теоретический анализ, проведенный нами, показал, что количество публикаций по данной тематике относительно профессионального самоопределения старших школьников явно преобладает, хотя в настоящее время, с учетом изменившихся социально-экономических условий, наблюдается перемещение центра тяжести профориентационных воздействий со старших классов на начальное и среднее звено. Проблема психологической и физиологически обоснованного профессионального самоопределения уступает место исследованиям педагогических и социально-экономических условий в выборе профессии. Недостаточно исследованы психофизиологические основы саморегуляции учащихся в процессе

учебного труда, вопросы самосознания и его динамики в ходе трудового воспитания и обучения, а также проблемы волевого самоконтроля деятельности.

Мало исследований, посвященных анализу влияния различных факторов (как отдельных, так и комплексных) на динамику профессионального самоопределения на разных возрастных этапах, в том числе в переломные для молодежи жизненные периоды. Недостаточно изучен вопрос о механизмах формирования профессионального самоопределения у школьников. Данные, имеющиеся в литературе, позволяют установить, что содержание профессионального самоопределения представляет собой этапы, совпадающие во времени с соответствующими стадиями профессионального становления личности.

Анализ показывает, что повышение эффективности педагогического руководства профессиональным самоопределением учащихся должно осуществляться в следующих взаимосвязанных направлениях:

— улучшения психологической и физиологической просвещенности учащихся, самопознания и самосовершенствования;

— развития личности нового типа, способной адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры;

— формирования способности учащихся приобретать адекватное представление об избираемой профессиональной деятельности и собственных возможностях.

Речь идет о специальной организации деятельности учащихся, включающей: получение знаний о себе (образ «Я»), о мире профессионального труда (анализ профессиональной деятельности); соответствие знаний о себе и знаний о профессиональной деятельности (профессиональная проба).

В заключение терминологического анализа можно сделать некоторые выводы, наиболее значимые для нашего исследования.

1. Профессиональное самоопределение рассматривается в связи с проблемой формирования человека как субъекта профессиональной деятельности.

2. Эффективность процесса профессионального самоопределения обусловлена степенью соответствия психологических, психофизиологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности и сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что педагогическое руководство профессиональным самоопределением достаточно глубоко освещено в трудах различных авторов. В меньшей степени представлены вопросы профессионального самоопределения в условиях профильного обучения в общеобразовательной школе, и еще меньше — проблемы профессионального самоопределения на инженерные профессии. Эту проблему значительно обострили преобразования, происходящие в нашей стране; они потребовали ее теоретического и практического обновления на базе современной педагогической технологии, включая использование компьютерной техники.

Нами было проведено исследование профессиональных намерений и успешности профильного обучения старшекласников в образовательных учреждениях Центра непрерывного образования Кузбасского государственного технического университета. Оно показало, что школа, несмотря на проводимую работу по подготовке учащихся к выбору профессии, не всегда достигает нужных результатов, поскольку нет системы, последовательности в работе, подбора действенных методов профориентационной деятельности, не учитываются, как правило, индивидуальные возрастные особенности, личность школьника не является субъектом профессионального выбора. Полученные материалы свидетельствуют о том, что использование только социально-педагогических методов имеет ограниченные возможности при проведении профориентационной работы. Выбор учащимися профильного класса, типа профессиональной деятельности, а затем и конкретной профессии — процесс сложный, иерархически организо-

ванный со связями взаимозависимости и соподчинения между ее отдельными элементами, включающими различные качества личности и индивидуальные особенности организма человека.

Результаты эксперимента наиболее четко обозначили ряд проблем, реализацию которых необходимо обеспечить в дальнейшей работе:

— педагогическое руководство профессиональным самоопределением старшекласников в условиях профильного обучения в современной социально-экономической обстановке недостаточно эффективно, так как в полной мере не учитываются индивидуальные психофизиологические особенности ученика, а диагностика не занимает должного места в числе методов руководства;

— личность школьника не является субъектом профессионального самоопределения, так как ученик имеет возможность обучаться только по профилям, которые реально обеспечивает школа; при этом в воспитательно-образовательном процессе не учитываются в должной мере способности и интересы учащихся.

Мы рассматриваем профессиональное самоопределение как профессиональный динамический процесс, характерный для всех этапов жизни человека и осуществляемый в системе воспитательно-образовательной работы. На первоначальном этапе, связанном с эмоционально-образным восприятием, свойственным детям старшего дошкольного возраста, формируются первые трудовые умения в доступных видах деятельности. Далее начальная школа (I ступень) обозначает роль труда в жизни человека и общества, работает на интерес к профессиям родителей и ближайшего окружения.

II ступень обучения в школе имеет оттенок личной направленности: у учащихся 5—7-х классов появляются профессиональные намерения, идет осознание своих способностей, интересов, общественных ценностей. Задачей школы, семьи является побудить учащихся к включению в деятельность, согласованную с профилем продолжения образования в старших классах и будущей профессиональной деятельностью.

Учащиеся 8—9-х классов находятся на этапе развития профессионального



самосознания, соотнесения своих интересов и реальных возможностей. Мы считаем целесообразным на этом этапе для более успешного в последующем выбора профиля создавать элективные, пропедевтические курсы, помогающие выбору, или вводить углубленное изучение предметов.

На III ступени, когда идет процесс уточнения социально-профессионального статуса, на наш взгляд, условия профильной дифференциации наилучшим образом помогают решать задачу профессионального самоопределения. Методы педагогического руководства на этом этапе, как показали результаты нашего эксперимента, были более эффективны, когда в экспериментальных школах использовалась поэтапная комплексная диагностика, которая позволяла корректировать и контролировать профессиональные намерения и планы. Появилась возможность оценки, особенно с помощью вариативной части базисного плана, результатов достижений в избранном профиле и сфере профессиональной деятельности, самоподготовке к ней и саморазвитию.

Образование по выбору расширяло возможности социально-профессиональной адаптации через спецкурсы, профессиональные пробы, профили обучения, индивидуальные и групповые занятия, элективные курсы. В ходе эксперимента была подтверждена актуальность курсов, предметов, тренинговых занятий, психологических служб с целью нравственной активизации личности и ее коммуникативных качеств в рамках подготовки к профессиональной карьере и жизненному самоопределению.

Мы убеждены, что все это возможно, если для учащихся созданы условия в воспитательно-образовательном процессе, если школьники систематически участвуют в различных видах познавательной, игровой, общественно полезной, трудовой деятельности.

Рассматривая профессиональное самоопределение как один из компонентов развития личности, мы считаем, что его целесообразно формировать в общеобразовательной школе на основе индивидуализации и дифференциации. Профильное обучение, в нашем восприятии — вид

дифференцированного обучения в старших классах, предполагает углубленное изучение как предметов стандарта образования, так и новых учебных курсов, соответствующих профилю и обеспечивающих допрофессиональную подготовку с целью выбора будущей сферы деятельности.

Наше утверждение основано на понимании дифференциации как учета индивидуальных особенностей учащихся, когда они группируются для обучения по отличающимся друг от друга учебным планам и программам и когда обучаются в рамках индивидуальных часов по индивидуальным планам и программам за счет вариативной части базисного учебного плана с целью профессионального самоопределения. Идеи индивидуализации и дифференциации позволили нам создать широкий веер возможностей в выборе профилей для технического вуза.

Мы полагаем, что каждое образовательное учреждение должно самостоятельно выбирать формы дифференциации, которые зависят от его собственных возможностей и того вуза, с которым оно взаимодействует, его базы, потребностей региона, государства и общества в целом. Необходимо создавать условия, при которых профили формируются не по предложению администрации образовательного учреждения, а в зависимости от способностей и возможностей учащихся, запросов семьи и потребностей государства и общества.

Содержание процесса профессионального самоопределения состоит не только в направленности личности школьника на выбор сферы профессиональной деятельности, но и в поиске адекватных внутренних, психофизиологических оснований для этого выбора.

Дифференцированный подход в процессе профессионального самоопределения к выбору профиля обучения в общеобразовательной школе позволял более полно учитывать интересы и склонности учащихся, связывать познавательные интересы с профессиональными, формировать профессиональную направленность личности. Использование индивидуального и дифференцированного подходов расширяло возможности старшеклассника для творческого поиска, про-

верки интересов в различных видах учебной и практической деятельности в условиях профильного обучения. Выбирая профиль, школьник выбирал область, которая наиболее соответствует его индивидуальным особенностям и интересам. При реализации дифференцированного подхода мы учитывали многообразие интересов и способностей учащихся.

Разрабатывая содержание индивидуализации и дифференциации педагогического руководства профессиональным самоопределением, выбирая их пути и средства, мы исходили из того, что профессиональное самоопределение в условиях профильного обучения удачно сочетает в себе совокупность воспитательных и обучающих воздействий, обеспечивающих в большей степени самостоятельный выбор сферы деятельности, а также из того, что базисный учебный план создает предпосылки к тому, чтобы профессиональное самоопределение было ядром воспитательно-образовательного процесса. А это наиболее значимо на III ступени школьного образования в новых социально-экономических условиях.

При моделировании процесса профессионального самоопределения нами принималась установка не на профессиональную среду, к которой надо приспособить человека, а на человека, на поиск той профессиональной среды, которая в наибольшей степени соответствует его способностям, возможностям, интересам, где он будет более успешным с учетом физиологической цены деятельности. При этом наиболее соответствующими современным задачам школы являются диагностические, технические, действительно-практические методы. Исследование показало, что это самые эффективные формы и методы, создающие школьникам условия для активного восприятия, практического освоения и эмоционального переживания процесса профессионального самоопределения.

Нами было установлено, что индивидуальный и дифференцированный подходы с помощью поэтапной комплексной диагностики способствуют успешности выбора профиля обучения старшеклассником. При этом мы исходили из общеизвестной предпосылки, что профильное обучение не является средством выбора

отдельной профессии, а обеспечивает адаптацию учащихся к типам будущей профессиональной деятельности.

Все вышеизложенное позволило сформулировать следующие основные условия реализации дифференцированного и индивидуального педагогического руководства профессиональным самоопределением старшеклассников, обучающихся в профильных классах.

1. Профессиональное самоопределение старшеклассников в профильных классах должно осуществляться в процессе поэтапного диагностического изучения школьников с учетом комплекса социально-экономических, психолого-педагогических и медико-физиологических факторов.

2. Определение механизма наполнения вариативной части базисного учебного плана общеобразовательной школы в условиях профильного обучения в системе непрерывного технического образования заключается в отборе предметов по желанию не администрации школы и педагогического коллектива, а ученика, т.е. не ученик подгоняется под учебный план, а, наоборот, на основе комплексной диагностики в учебные планы включаются предметы исходя из потребностей, интересов, склонностей и способностей ученика.

3. Обеспечение комплекса активных средств обучения направлено на формирование и развитие профессионального самоопределения школьников, позволяющего соотнести личностные качества и требования профессиональной деятельности. Таким образом, обеспечиваются поэтапный контроль и коррекция планов и намерений ученика.

Результаты нашего исследования показали, что важным условием формирования профессионального самоопределения учащихся в процессе непрерывного технического образования является их диагностика, позволяющая специалистам школьных центров диагностики и консультации давать научно обоснованные, достоверные рекомендации.

Распознавание индивидуальной неповторимости каждого учащегося — одна из труднейших задач для учителя школы и преподавателя вуза, работающих в системе профильного обучения. В докладе на юбилейной научной сессии,



посвященной 85-летию Психологического института им. Л.Г. Щукиной, М.К. Кабардов отметил: «Знание дифференциальной психологии поможет педагогу разобраться в развитии индивидуальности школьника и разработать педагогические мероприятия по оптимизации учебного процесса. И таким образом обеспечить наилучший жизненный старт каждому ребенку» (Кабардов М.К. Система «учитель — метод — ученик»: дифференциально-психологические и психофизиологические аспекты // Докл. юбил. науч. сессии, посвящ. 85-летию Психол. ин-та им. Л.Г. Щукиной. М., 1999. С. 129).

Не менее важным условием и перспективным направлением для современной школы является профильная дифференциация учащихся, способствующая

самоутверждению старшеклассников, развитию адекватной самооценки в соответствии с выбираемой профессией, требующая организации профориентационной работы с учетом индивидуальных особенностей школьников. Она способствует эффективности профессионального самоопределения, делает его более адекватным интересам личности, обеспечивает здоровье выпускника ценой оптимального напряжения в процессе обучения.

В ходе проведенного исследования нами были предложены пути и средства профессионального самоопределения старшеклассников в условиях профильного обучения в системе непрерывного технического профессионального образования, которые представлены на схеме.

Создание информационной основы для выбора профессии	Диагностика интересов, склонностей, профессионально важных качеств школьника	Создание условий для самовыражения и самоутверждения в профессиональном выборе	Формирование обоснованной устойчивой системы мотивов выбора профессии	Развитие адекватной самооценки и самопознания в соответствии с избираемой профессией
Базисный учебный план (вариативная часть). Дифференциация и индивидуализация. Профильные предметы. Спецкурсы. Индивидуальные и групповые занятия. Сотрудничество с семьей		Включение школьников в различные виды деятельности, способствующие развитию профессиональных интересов и склонностей		Профессиональная консультация

Пути и средства профессионального самоопределения старшеклассников в условиях профильного обучения

Через главную стратегию в современном образовании, через образование по выбору, через профильное обучение школа может оказывать влияние на развитие возможностей учащихся, способствующих адаптации к новым социально-экономическим отношениям. Жизнь убеждает, что наиболее успешны те люди, которые занимают-

ся профессиональной деятельностью, в наибольшей степени соответствующей их природным задаткам, склонностям, способностям, характеру. Поиски современных и эффективных форм и методов профессионального самоопределения учащихся имеют большое значение для теории и практики обучения и воспитания.

Поступила 02.12.02.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

КОНЦЕПЦИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА ДИСЦИПЛИН ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

*В.С. Михалкин, доцент кафедры физики Ижевского государственного
технического университета*

Современный период развития техносферы характеризуется устойчивым перемещением акцента с трудоемких процессов на наукоемкие, что предъявляет новые требования к подготовке студентов в техническом вузе. Если раньше большинство инженерных задач достаточно далеко отстояли от границ непознанного, то современное производство передвинуло их непосредственно к этим границам. Оно нуждается в принципиально новых технологических подходах, которые могут разработать только специалисты, способные интегрировать идеи из различных областей науки и техники. Существующая система высшего инженерного образования отстает от требований производства, ее выпускники могут обладать обширными специальными знаниями, но не междисциплинарными знаниями и методологическими понятиями.

На повестку дня встает задача модернизации высшего инженерного образования, которая реализуется сегодня в рамках его фундаментализации, являющейся одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики и научно-педагогических исследований (см.: Кондратьев В.В. Фундаментализация профессионального образования специалиста в технологическом университете. Казань, 2000; Суханов А.Д. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в государственных образовательных стандартах // Высшее образование в России. 1996. № 3; Чебышев Н., Каган В. Высшая школа XXI века: проблема качества // Там же. 2000. № 1). Не вызывает сомнения, что повышение фундаментальности общенаучной подготовки выпускников технических университетов обеспечивается в первую очередь качественной физико-математической подготовкой, которая

создает универсальную общенаучную и методологическую базу для изучения циклов общетехнических и специальных дисциплин.

Претворение в жизнь политики гуманитаризации высшего технического образования привело к недооценке и умалению значения его важнейшей физико-математической составляющей и вызвало вполне существенное сокращение учебных объемов физики и математики — базовых курсов цикла естественно-научных дисциплин (далее цикла ЕНД). В таких условиях достижение фундаментальности общенаучной подготовки приобретает особую актуальность и должно осуществляться путем строгого отбора, выделения и интеграции главнейших инвариантов, общих методологических подходов указанных дисциплин. Основу фундаментализации составляет не борьба за «увеличение числа часов на физику и математику», а формирование единой системы универсальных знаний, дающей целостное представление о процессах, происходящих в окружающей действительности, и создание условий для дальнейшего образования и развития личности.

Одним из признаков фундаментального образования является его целостность, предполагающая, что отдельные дисциплины не просто составляют совокупность традиционных автономных курсов, а интегрируются в единые циклы с общей целевой функцией и междисциплинарными связями. В ходе анализа проблемы целостности фундаментального образования обнаруживаются три ее уровня. Первый, или высший, уровень — это целостность всего фундаментального образования как его конечная цель. Становление целостности всего образования невозможно без обеспечения целостнос-



ти на втором и третьем уровнях: целостности образовательных циклов и целостности каждой из составляющих их дисциплин.

В предлагаемой концепции целостности цикла ЕНД автор исходит из того, что развитие современного естественно-научного знания вступило в стадию «точного естествознания», которое базируется на научном эксперименте, характеризуется математическим оформлением и теоретической формой. Отсюда вытекает возможность и необходимость решения актуальной проблемы повышения целостности и фундаментальности инженерного образования на основе математизации как естественно-научной, так и общепрофессиональной подготовки выпускников технических вузов.

Выпускники инженерных специальностей технических университетов являются потребителями, а не производителями физических и математических знаний, они должны овладеть определенной системой естественно-научных знаний как основой их профессиональной компетентности. В их инженерно-технической практике чаще всего встречаются случаи совместного воздействия различных физических явлений и процессов на функционирование технических объектов. Для количественной оценки такого воздействия необходимо использование методов математического моделирования, которое становится сегодня особым родом инженерной деятельности, мощным, а иногда и единственным инструментом, позволяющим понять физику функционирования технических объектов и спрогнозировать их поведение, не прибегая к реальным экспериментам.

С учетом сказанного автором предлагается в качестве приоритетного направления математизации высшего инженерного образования его ориентация на использование математического моделирования физических и технических объектов как средства, соответствующего современным тенденциям научного и технического развития. Приобщение студентов к культуре моделирования в полной мере отвечает требованиям фундаментализации образования, поскольку оно сме-

щает приоритеты с прагматических знаний на развитие научных форм мышления, с исторического контекста становления научного знания на сегодняшние представления о структуре и целостном их содержании, устраняет разрыв между современным состоянием наук и архаическим стилем их преподавания.

Превращение математического моделирования из метода научного познания в средство решения инженерных задач находит свое отражение в государственных образовательных стандартах и нормативных документах авторитетнейших образовательных организаций. Так, например, Европейская федерация национальных ассоциаций инженеров, предъявляя требования к компетенции современного инженера, формулирует два из них следующим образом:

— быть способным работать над многодисциплинарными объектами;

— быть способными создавать теоретические модели, позволяющие прогнозировать физические явления и использовать указанные модели.

С точки зрения той решающей роли, которую математические модели физических явлений играют в технических приложениях, вызывает удивление, что методы математического моделирования и соответствующий языковой словарь не являются частью стандартного арсенала понятий, изучаемых в общих курсах физики и математики. Поэтому обучение методам моделирования настоятельно требует разработки и введения принципиально нового общенаучного курса математического моделирования физических процессов и явлений, в котором развитие культуры математического моделирования реализовалось бы как философия использования знаний физических и математических дисциплин естественно-научного цикла для решения познавательных и профессиональных задач.

Разработанный автором общенаучный курс математического моделирования физических процессов и явлений (см.: Михалкин В.С. Основные концепции математического моделирования физических объектов и систем. Ижевск, 1999) предлагается в качестве альтерна-

тивы прежней традиции образования, когда достаточно было ограничиться установлением локальных пограничных междисциплинарных связей. Он предназначен для завершения цикла ЕНД, обобщения содержания и методологий естественно-научных дисциплин, формирования целостных представлений о физической реальности и преодоления разьединенности и невостребованности научного потенциала учебных дисциплин. Его основная задача — превратить совокупность базовых физико-математических дисциплин в единую систему, объединенную общей целевой функцией, объектом исследования и методологией построения.

Введение в цикл ЕНД общенаучного курса математического моделирования физических процессов и явлений составляет основу инновационного подхода к математизации и целостности инженерного образования. Его реализация выдвигает на первый план решение дидактических проблем создания новых междисциплинарных курсов, интегрирующих содержание наиболее универсальных, методологически важных знаний базовых дисциплин естественно-научного и технического циклов. Разработка и внедрение таких курсов отражают тенденцию математизации естественно-научного знания, обеспечивают достижение нового уровня научной грамотности и широкого базового образования.

Конкретизируя предложенную концепцию целостности цикла ЕНД на основе введения общенаучной дисциплины математического моделирования физических процессов и явлений, можно сказать, что ее дидактический потенциал в инженерном образовании проявляется многопланово и обеспечивает следующее:

— фундаментализацию и целостность инженерной подготовки путем обобщения результатов изучения отдельных дисциплин цикла ЕНД, выявления и освоения общих естественно-научных и методологических подходов всех интегрируемых дисциплин цикла;

— развитие культуры математического моделирования как системы фундаментальных (инвариантных) знаний и обобщенного вида инженерной деятельности для решения множества частных задач данной профессиональной области;

— дальнейшее развитие всего цикла ЕНД, осуществляемое главным образом путем совершенствования методологии и содержания всех основных дисциплин цикла — физики, математики и информатики и междисциплинарных коммуникаций;

— повышение эффективности обучения на основе современных информационных технологий обучения и новых организационных форм взаимодействия преподавателей и студентов, изменяющих содержание и характер их деятельности;

— развитие рационального мышления категориями, понятиями и моделями современной физики, которое становится инструментом познавательной деятельности и необходимо не только профессиональным физикам, но и всем, кто готовится к продуктивной деятельности в области современной техники и технологии.

Предложенная концепция целостности естественно-научного цикла дисциплин технического вуза находится в русле современного подхода к достижению фундаментальности образования, который формулируется так: «От целостной картины мира — к целостному знанию и через него — к целостной личности». Он может осуществляться различными средствами, и прежде всего изменением содержания и методологии учебного процесса и созданием принципиально новых учебных курсов, ориентированных на формирование целостных представлений о научной картине мира. Завершение цикла ЕНД обобщающим курсом математического моделирования физических процессов и явлений повышает целостность и фундаментальность инженерного образования, поскольку он отражает фундаментальное единство современного развития физических и математических наук.

Поступила 11.10.02.



ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

И.С. Кобозева, зав. кафедрой теории и истории музыки и музыкальных инструментов МГПИ им. М.Е. Евсевьева, доцент

В течение последнего десятилетия словосочетания «регионализация образования», «национально-культурное возрождение» стали своеобразным зеркалом, в которое смотрит на себя педагогика музыкального образования, с прогностической необходимостью разрабатывающая новые концепции музыкально-культурного развития индивидуума и музыкальной культуры народов в целом. Закономерны в этом контексте и интерес к проблематике национальной ориентации российского музыкального образования, и осмысление ее прошлого, и взгляд в будущее.

Актуальность исторического рассмотрения музыкального образования в аспекте его национальной ориентации определяется рядом факторов. Во-первых, познание истории национальной ориентации музыкального образования способствует процессу обновления и совершенствования музыкального образования в региональных условиях современной федеративной России. Во-вторых, осмысление исторического опыта национальной ориентации отечественного музыкального образования является одним из необходимых путей обнаружения оптимального вклада педагогической науки в национально-культурный, комплексный процесс развития регионов — субъектов Российской Федерации. В-третьих, в современной теории изучению собственно национальной ориентации музыкального образования, трактуемой как субстанциональный и трансформирующийся процесс во времени истории и пространстве культуры, уделяется недостаточно внимания. В-четвертых, цивилизационный подход к изучению данного феномена помогает пониманию именно логики культурно-ценностного развития музыкального образования России, характерных для это-

го процесса противоречий и путей их разрешения.

Поскольку речь идет о цивилизационном подходе к развитию национальной ориентации российского музыкального образования, то следует подчеркнуть, что понятие «национальная ориентация музыкального образования», подобно «цивилизации», является исторически культурно-обусловленным. В педагогическом значении оно истолковывается как в специально организованной форме процесс и результат усвоения музыкально-творческого опыта народов, осуществляемого в контексте объективных культурно-исторических условий развития общества и индивида.

Цивилизационный подход, согласно которому Россия «представляет собой пример локальной цивилизации, испытавшей влияние многих культурных традиций и отличавшейся самобытным путем исторического развития» (Г.Б. Корнетов), позволяет не только понять, какими методами и средствами, в каких формах осуществлялось музыкальное обучение людей в границах конкретной локальной музыкально-культурной среды, но и познать музыкально-образовательные способы трансляции искусства музыки в пространстве региональных национально-музыкальных культур грядущего.

Смена и развитие национальной ориентации музыкального образования в ходе цивилизационной эволюции России, его усложнение, специализация и совершенствование могут быть критериями рассмотрения состояния национальной музыкальной культуры, поскольку в известной степени ее отражает и характеризует национальная ориентация музыкального образования. При этом, однако, не следует забывать о том, что решающую роль в определении уровня музыкальной культуры играет ее содержание,

© И.С. Кобозева, 2003

которым и является информация, называемая «музыкальные знания». Прежде всего, музыкальные знания — это отражение свойств, структуры и закономерностей той музыкальной культуры, в сфере которой функционирует музыкальное образование. Вместе с тем музыкальные знания выступают важнейшим методом развития самого музыкального образования и культуры конкретной общественной среды.

С позиций цивилизационного подхода основные этапы развития национальной ориентации музыкального образования различаются не только тем, кто обучается, хотя это само по себе весьма важно, но и тем, как, какими способами и средствами обучается.

Следует отметить, что в отечественной теоретической педагогике нет специальной работы, посвященной системному анализу ведущих идей национальной ориентации музыкального образования, между тем эти идеи прослеживаются во многих предметных исследованиях. Хотя в 90-е гг. XX в. музыкально-образовательная рефлексия историко-педагогической науки приобрела более развернутый характер (С.И. Дорошенко, Н.А. Миронова, Е.В. Николаева и др.), важным представляется изучение прошлого с целью поисков общей стратегии развития современного российского музыкального образования, возвращения ему национальных и общечеловеческих ценностей, что и составляет проблематику национально-ориентированного музыкального образования, формирования его регионального и федерального компонентов.

Концепция цивилизационного подхода к историко-педагогическому исследованию национальной ориентации музыкального образования в России с необходимостью базируется на выявлении специфики музыкальной культуры, определяющей содержание, цели и средства музыкального обучения подрастающих людей на разных этапах отечественной истории. Эта специфика музыкальной культуры в первую очередь характеризуется доминированием отдельных ценностных смыслов, находящих свою проекцию в аксиологических приоритетах му-

зыкального образования. Следовательно, интерпретация смыслообразующих, аксиологических акцентов музыкального образования той или иной цивилизации выступает важным методологическим основанием историко-педагогического исследования.

Используя цивилизационный подход как итог историко-педагогического анализа национальной ориентации музыкального образования России в периоды с глубокой древности до последнего десятилетия XX в., мы предложили классификацию, включающую в себя традиционный (субстанциональный) этап национальной ориентации музыкального образования, конфессионально-православный, просветительский, социально ориентированный и этап космополитизации музыкального образования, обусловившие его содержательно-процессуальные ценности.

В данной систематизации, по сути, находит воплощение исторический парадокс российского музыкального образования в его движении от генетически предустановленного к социально предпринятому. Сказанное отражается в следующем.

Выявлено, что существенной тенденцией национальной ориентации российского музыкального образования является его генетическая связь с национальным музыкальным искусством; в совокупности они представляют собой не что иное, как родовую основу национальной музыкальной культуры. В этой взаимосвязи базовым стержнем выступает национальный идеал и музыкальное искусство, и педагогики. Художественно-эстетические и нравственные ценности, которые древние народы в продолжение многолетней музыкально-творческой деятельности выработали в фольклоре, послужили фундаментом музыкально-образовательной работы с тем, чтобы вся сумма данных национальных музыкальных ценностей стала средством народного обучения и воспитания, социализации подрастающих людей. Главным в использовании фольклора в музыкальном образовании детей по народной педагогике явились формирование на его основани-



ях соответствующих национально-культурных деятельностных традиций и постепенная трансформация этих традиций в привычные отношения к национальной музыкальной культуре, в привычные формы национально-культурной музыкальной деятельности.

Однако национально-культурной традиции (творческой и педагогической), определившей субстанциональное содержание музыкального образования как национально-ориентированное, присущи были исторически противоречивые тенденции. Одна выражалась в том, что цивилизация, фундаментально поддерживаемая музыкальной культурой православия и провоцируемая формированием российской государственности, обусловила конфессиональную направленность музыкального обучения, повлекла за собой отторжение национального из официально складывающегося музыкального образования и породила соответствующее отношение к национально-народному в специально организованных формах музыкального обучения. Вторая тенденция проявила себя в снижении веры в педагогические возможности национально-ориентированного музыкального образования, которое ушло на многие десятилетия в глубокое «подполье» народного быта.

Становление национальной ориентации как нового качества музыкального образования и возникновение потребности в педагогических средствах для этого, по существу, сливаются с этапом, связанным в истории цивилизации России с инициативами общественного просветительского движения. Говоря о просветительской концепции в музыкальном образовании, следует подчеркнуть ее более ранний характер в русском общественном сознании, предопределивший возникновение просветительских средств общественного движения нерусских народов. Отдавая должное в становлении отечественного музыкального образования XIX столетия деятелям русской культуры, отметим, что все наиболее народное и эстетически ценное в их инициативах, включая первые ростки национальной самобытности, рождалось и развивалось в

процессе преодоления «элитарного» имперского подхода к доступу всех людей к ценностям национальной и общечеловеческой музыкальной культуры.

Просветительское общественное движение нерусских народов выступило на передний план перед выдвинутыми самой жизнью первыми опытами создания земской школы, т.е. перед проблемами, поставленными процессом демократизации образования, непосредственного формирования культурологических основ национальной школы. Каждый из просветителей понимал, что духовная жизнь народов невозможна без носителя культурных ценностей и творческого преемника национально-культурных традиций; осознал, что образование, в том числе и музыкальное, должно опираться на такие ориентиры, какими являются для этносов национальный язык, искусство, литература, в целом духовная культура. И конечно, эта благоприятная смена общественной роли национального добавила музыкальному образованию новые содержательные и деятельностные ориентиры.

Следующий этап, трансформирующий интерес к национальным ценностям основаниям музыкального образования в их соотношении с общечеловеческими, явился закономерным итогом культурных преобразований российского общества XX в. На данной стадии, когда просвещение становится не ведущей идеей отдельных представителей демократического общественного движения, а системой социальной связи и культуронаследования, положение музыкального образования в обществе стало определяться его значимостью в музыкально-культурном развитии человека и в динамике национально-культурного прогресса многообразных территориально-географических составляющих России. Эти социальные и национальные аспекты проблемы культурного переустройства государства в решающей степени обусловили существенные особенности и черты становления музыкального образования на «местах». Они отразили перемены в музыкальной жизни страны и, соответственно, в трактовке

культуропреобразующего процесса в развитии национальной ориентации музыкального образования.

Одна из особенностей такого процесса и одновременно одна из причин его сложности — большое своеобразие территорий: Россия объединила целый ряд краев, получивших доступ к развитию музыкальной культуры (искусства и образования) только в новый цивилизационный период, с областями, имеющими более ранние культурные (творческие и педагогические) традиции, более длительно складывавшиеся системы музыкального образования, композиторские и исполнительские школы. Вполне понятно, что названное деление обладает известной условностью, поскольку критерии его неустойчивы и несводимы ни к географическим, ни к этнографическим признакам. Однако становится явным то, что разное национально-культурное развитие как феномен социальной и музыкальной жизни новой российской цивилизации, разные возможности в реализации доктринальных посылок идеологов государства в отношении культурного переустройства России, «уравнительное» отношение апологетов культурной трансформации к национальным традициям народов, оказавшихся в единой социально ориентированной ситуации, явились проекцией декларативности концепции в той степени, в какой выразилась ее адаптивность к национально-культурной среде, особенностям музыкально-культурного развития человека и подготовки профессиональных музыкальных кадров в каждом из регионов России 20—40-х гг. XX столетия. В общецивилизационном плане отмеченные тенденции фиксируют внимание на том, что характеризуется рядом ученых — историков образования (М.В. Богуславским, Р.Б. Вендровской, З.И. Равкиным и др.) как утопия, рефлексия национально-культурного неблагополучия России данного периода, пытающейся структурировать образование национальным по форме и общечеловеческим по содержанию в режиме социально-идеологической ориентации общества (см.: Богуславский М.В. Образование как ценность общечеловеческого и

национального значения в отечественной педагогике первой четверти XX в. // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. З.И. Равкина. М., 1995. С. 137—140; Вендровская Р.Б. Развитие содержания и организации учебного процесса в отечественной школе советского периода (1917 — начало 90-х гг.) // Современные проблемы истории образования и педагогической науки: Моногр. сб. В 3 т. / Под ред. З.И. Равкина. М., 1994. Т. 2. С. 73; Равкин З.И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования — одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). С. 18).

В дальнейшей культурной эволюции России произошла деформация социальной ориентации внутри музыкального образования, нацеливающая его на ценностные основания космополитического характера. В отличие от предыдущего периода с его противоречиво развивающимися национально-ориентированными системами образования, движение к созданию однородной в культурно-цивилизационном отношении общности сопровождалось недооценкой национальных основ музыкального образования. Это связывалось с фундаментальными преобразованиями в социокультурном развитии России, стремлением к космополитизации культуры и образования, идеологизации, всеединству человеческой многонациональной общности и характеризовало направленность идеологов государства на повышение эффективности результатов национально-культурной деятельности, в частности в сфере композиторского творчества и исполнительства, в системе общего, дополнительного, профессионального и неформального музыкального образования.

Постулируемые государством установки связывались со стремлением к качественным сдвигам в развитии национальных музыкальных культур (музыкального искусства и образования), явно не успевающих за «центром»: отставание в темпах развития музыкальных культур, особенно регионов Поволжья, Приура-



лья, Крайнего Севера и др., стало одной из наиболее характерных тенденций, проявившихся в России к середине XX столетия. Вместе с тем духовная установка государства 50-х гг., стремившегося вывести воспроизводство музыкальной культуры России за рамки ограниченных в темпах развития локальных культур, трансформировалась в новую трактовку категории национально-культурного развития, которая наиболее упрощенно начала объясняться как непрерывное движение к коммунистическому обществу: «через сближение к расцвету» и «через расцвет к сближению». А свободное развитие национальных культур (образования и искусства) как объективная закономерность их формирования стало обосновываться зависимостью национальной основы культуры от общенациональной как предпосылкой создания единой музыкальной культуры России.

В контексте указанных требований полнота реализации модернизированной задачи формировать в нужном направлении социокультурные ориентиры людей и иметь в этой связи практически неограниченный резерв в массовом музыкальном образовании и его проекции — профессиональном музыкальном обучении, — обуславливала как содержательную наполняемость, так и ориентацию воздействия музыкального искусства на человека, что позволяло оценивать результаты музыкального образования. В этой связи критерием качества музыкального образования стало формирование социально определенного типа личности в контексте взаимосвязи содержания музыкального обучения и способов моделирования духовно-нравственного индивидуально-личностного мира.

Тип личности начал определяться по ее отношению к музыкальной культуре: с одной стороны — индивид, являвший собой воплощение общественного человека в наследовании и воспроизводстве общенациональных музыкальных ценностей, с другой — общественный индивидум, воплотивший в себе черты идеологии государства. Заметим вместе с тем, что общественный индивидум должен

был обладать музыкально-культурной гармоничностью, а следовательно, не мог быть лишен национальных, этнических музыкальных ценностей.

Государственная программа движения к созданию однородной в культурно-цивилизационном отношении общности на базе интенсивно прогрессирующих национальных музыкальных культур сопровождалась общей недооценкой национальных основ музыкального образования как культурно-цивилизационного процесса и в то же время бурным спонтанным развитием массовой культуры. Это привело к «раздвоению» музыкального образования в национально-культурной среде регионов на программно-обусловленное, воплотившееся в различных учебных заведениях, наиболее существенные черты которого носили космополитический характер и общенациональную направленность, и неформальное музыкальное образование, имевшее преимущественно контркультурную ориентацию, отражающую мотивы социального протеста.

По существу, к последнему десятилетию XX в. в российском обществе сформировалась система, разделяющая национально-культурные интересы народов и потребности государства. Перемены, происшедшие к концу XX столетия в российском музыкальном образовании, свелись к следующему. Во-первых, изменились культурологические приоритеты в региональном музыкальном образовании: в связи с социально-культурными преобразованиями общества в музыкально-образовательной практике начал превалировать государственный заказ на содержание преимущественно общенационального характера, которое интерпретирует способы формирования обезличенного человека, оторванного от своих родовых корней. Во-вторых, появился принципиально новый реципиент музыкального искусства и образования с личностным мнением в музыкальной жизни национально-культурной среды, который, потеряв идеологический «коллективизм» и обретя субкультурный «массовизм», потребовал по отношению к себе не столько формирующего, сколько развивающего подхода.

Означенный комплекс проблем, детерминированный сущностными изменениями духовных установок культуры и государственных идеологических задач, возникших перед региональным музыкальным образованием, определил направление поиска путей и способов повышения эффективности музыкального образования в национально-культурной среде современных регионов.

Таким образом, цивилизационный подход к историко-педагогическому исследованию национальной ориентации музыкального образования в России позволяет аргументировать следующее. В истории российской цивилизации, во всех пяти ее периодах, исследуемая национальная ориентация музыкального образования представляет собой субстанциональное ценностно-смысловое ядро,

отражающее глубинную онтологическую основу содержания образования в его отношении к пространству человека, этноса, культуры, среды (региона, государства). На каждом из этапов российской истории проявилось противоречие аксиологических смыслов в музыкальном образовании, разрешая вместе с тем проблему эволюции. Музыкальное образование хотя и базируется на субстанциональных основаниях музыкальной культуры далекого прошлого, в контексте временных параметров его национальная ориентация обращена в будущее. Иными словами, историко-педагогическое осознание национальной ориентации способствует осмыслению перспектив развития музыкального образования, адекватных национально-культурным процессам современной российской цивилизации.

Поступила 05.12.02.



ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**ДВОРЯНСТВО И ПРОБЛЕМЫ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В НАЧАЛЕ XX в.**

*Е.П. Барина, доцент кафедры философии и социологии Самарского института
Российского государственного торгово-экономического университета*

Успешное развитие общества, его экономический прогресс находятся в глубокой связи с существующим в стране нравственным порядком. В начале XX в. особое внимание уделяло народному образованию земство, так как просвещение более всего могло открыть глаза населению на его тяжелое положение. По этой причине власти предрекали из-за всех сил охраняли народную школу от «тлетворного» влияния земства. Губернаторы, предводители дворянства, комитеты попечительства о народной трезвости тщательно контролировали деятельность, казалось бы, такого безобидного объединения, как общества народных чтений. Поэтому попытка либерала-дворянина, члена Воронежской губернской земской управы Льва Дмитриевича Брюхатова, составившего «крайне радикальный по характеру» устав общества, была заранее обречена на провал. Правление общества не утвердило либеральный, с его точки зрения, проект устава¹. Для открытия общества народных чтений необходимо было получить разрешение губернского комитета о народной трезвости и губернатора, и это причиняло немало хлопот. Воронежское губернское земское собрание возбудило вопрос о введении всеобщего обучения в губернии и передало его для детального обсуждения в уездные собрания. Однако Воронежский губернатор счел этот проект нежелательным для земства, объяснив это тем, что «он требует увеличения земского обложения и ухудшит положение населения, и без того обремененного налогами»².

Проблема народного образования не раз обсуждалась и на государственном уровне. Во II Государственную думу по инициативе активистов Лиги образования был внесен проект закона «О развитии и расширении начального образования», предусматривавший введение всеобщего бесплатного начального обуче-

ния. В Особом совещании по всеобщему народному обучению (III Государственная дума) были рассмотрены законопроекты «О введении всеобщего обучения» (1 ноября 1907 г.) и «О народных училищах» (23 марта 1909 г.).

Проблема народного образования традиционно была в центре внимания поместного дворянства. История России знает множество примеров того, как дворянство по собственному побуждению заботилось о повышении грамотности населения. Широко известна просветительская деятельность княгини М.К. Тенишевой. Организованные ею в с. Талашкино (Смоленская губерния) курсы плодородства и огородничества к 1900 г. переросли в сельскохозяйственную школу первого разряда с мужским и женским отделениями и подготовительным классом, дававшим возможность принимать в школу даже неграмотных. Малообеспеченные учащиеся получали стипендию. В Смоленской губернии были известны учебная гончарная мастерская, созданная по инициативе помещицы С.В. Нахимовой, школа прядения и ткачества, открытая кн. М.А. Урусовой в своем имении, учительская семинария и народная читальня в Соболеве, организованные по инициативе и на средства А.Н. Попова³. Обер-камергер, кавалер всех российских орденов Э.Д. Нарышкин, обладавший гигантским состоянием, щедро жертвовал на нужды просвещения. На его средства в Тамбове были открыты учительский институт с общежитием и общество для устройства народных чтений, с читальней, библиотекой и музеем⁴.

Не подлежит сомнению то, что во многом направление образования и воспитания школьников зависит от личности учителя. Без квалифицированных, имеющих специальную подготовку кадров учителей любая программа или учеб-

© Е.П. Барина, 2003

ник остается сухой и мало понятной книгой. Как и в настоящее время, в начале XX в. в обществе было распространено мнение, что учителями становятся самые бездарные и неквалифицированные кадры. В большинстве сельских школ учителя не имели специальной педагогической подготовки и набирались из лиц, окончивших четыре класса средних учебных заведений. Учительский персонал пополнялся лицами, которые стремились избежать отбывания воинской повинности или ожидали перехода в священники.

В докладе Ю.М. Зубова «О воспитании» V съезду уполномоченных губернских дворянских обществ (1909 г.) отмечалось, что беды как начальной школы, так и средних учебных заведений заключаются в отсутствии воспитательного элемента в образовании и мизерном жаловании педагогического персонала, и предлагались такие меры, как введение теоретического учебного курса «воспитание», объявление конкурса на соискание премии за составление общедоступного учебника основных требований культурной жизни, увеличение ассигнования средств на содержание педагогического персонала народных школ со стороны земства. Кроме того, Ю.М. Зубов предложил Постоянному совету Объединенных дворянских обществ ходатайствовать перед правительством о серьезном увеличении расходов бюджета на народное образование, по меньшей мере в десять раз⁵.

В 1910 г. Министерство народного просвещения внесло в Государственную думу законопроект о всеобщем обучении, который, в частности, предусматривал, что председателем училищных советов назначается не уездный предводитель дворянства, а лицо, избранное земским собранием. Постоянный совет Объединенного дворянства в ответ на это отметил, что указанная должность является государственной повинностью, а не привилегией⁶. Дворянское собрание Орловской губернии (декабрь 1910 г.) рассмотрело вопрос о целесообразности данного законопроекта. Дворянин Языков предложил «ходатайствовать перед Высшей властью, чтобы положение дворянства в деле народного образования было сохранено». Брянский уездный предводитель дворянства кн. В.В. Тенишев за-

явил, что правительство «убеждено» в необходимости сохранения роли предводителя дворянства. А.А. Нарышкин, С.С. Бехтеев, С.А. Цуриков высказали мнение о том, что законопроект желательно изменить. Причем А.А. Нарышкин не согласился с кн. В.В. Тенишевым и предложил собранию «отстаивать устои». Собрание присоединилось к мнению Постоянного совета о нежелательности «устранения дворянства от руководства местной жизнью»⁷.

На VI съезде уполномоченных дворянских обществ (1910 г.) обсуждался вопрос «О постановке учебно-воспитательного дела в народных училищах». Был заслушан доклад председателя Московского уездного училищного совета П.А. Базилевского, в котором отмечалось неудовлетворительное состояние воспитания и образования в начальной народной школе. В прениях депутаты высказывали мнения о необходимости связи между всеми ступенями школьного образования, которые должны руководствоваться одной общей программой, об усилении инспекторского надзора за школами, о расширении библиотечной сети. В связи с нехваткой квалифицированных учителей предлагалось создать нужное количество педагогических школ⁸. На съезде неоднократно подчеркивалось, что все предложения дворян не идут далее благих пожеланий, предлагалось принять конкретные меры, и в частности выработать программу для Министерства просвещения. Съезд постановил передать вопрос на рассмотрение местных дворянских собраний.

VII съезд Объединенного дворянства (9—15 февраля 1911 г.) также обращался к вопросам, связанным с образованием. В повестке дня съезда стояли доклады: «О возражениях Объединенного дворянства на законопроект о начальных училищах», «По законопроекту о преобразовании средних учебных заведений», «По законопроекту о преобразовании высших учебных заведений». Большинство ораторов высказались против существующей постановки дела народного образования, указали на необходимость «государственного национально-патриотического образования», «утверждения в народе религиозно-нравственных, патри-



отических и национальных начал», «сохранения председательского места в училищных советах за предводителями дворянства». Особо отмечалось, что языком народной школы, в том числе и национальной, должен быть русский язык. Пожелания дворянства сводились к тому, чтобы «правительственной власти в школе предоставлялось господствующее значение»⁹, чтобы были приняты такие меры, как введение военной гимнастики, военных упражнений, специальных технических предметов, развитие самостоятельности и самостоятельности учеников (соблюдение порядка в школе, дежурство), воспитание эстетического чувства. Особенно активно на съезде обсуждались проблемы высшей школы, в которой дворянство видело «рассадник либерализма и революции». В крайне эмоциональном выступлении В.М. Пуришкевича (Бессарабия) предлагались конкретные шаги по реформированию высшей школы. К их числу относились следующие: прекращение приема вольнослушателей, ограничение срока пребывания в вузах, уничтожение предметной системы преподавания, установление контроля за студентами, недопущение сходов, забастовок¹⁰. Оратор отметил необходимость не только преобразования студенческой жизни, но и принятия мер по отношению к профессуре для того, чтобы «парализовать ее тлетворное кадетское влияние»¹¹. Съезд указал, что в деле образования следует сохранить доминирующее значение за предводителями дворянства.

Заботясь «об оздоровлении нашей школы», губернские дворянские собрания обсуждали вопросы народного образования и воспитания. В Постоянный совет Объединенного дворянства посылались многочисленные проекты реформы, учебников для начальной школы¹². VIII съезд уполномоченных дворянских обществ (1912 г.) утвердил предложения комиссии по народному образованию¹³.

Дворянство не раз отмечало антагонизм и взаимное недоверие сословий¹⁴, фактический глубочайший отрыв элиты от массы населения, противоположность двух социальных миров. Социально-экономическое неравенство, различия психологического склада и типов сознания, отсутствие общего гражданского права

затрудняли взаимопонимание между двумя сословиями. Поэтому помещики неоднократно заявляли о необходимости помощи народному образованию и воспитания нравственных начал в крестьянстве. Прекрасно понимая, что аграрное движение нельзя погасить репрессиями, дворянство предлагало воспитывать в крестьянстве чувство уважения к частной собственности и чувство собственного долга, полагая, что этого возможно достичь путем «занятости населения, отвлекая его разумными и полезными развлечениями»¹⁵. В качестве конкретных мер были выдвинуты предложения «путем школы, бесед и чтений проводить в крестьянскую среду здравые понятия о нравственности и законах, воспитывая в ней уважение к чужому труду»¹⁶.

Опасаясь «революционного разращения крестьянства и солдат путем народной школы», дворянство ходатайствовало перед правительством о необходимости строгого контроля со стороны органов правительственной власти за образованием и воспитанием народа.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ), ф. 102 ДП ОО, оп. 2999, д. 9888, л. 1, 4 — 4 об.; Государственный архив Курской области (ГАКО), ф. 1, оп. 1, д. 6693, л. 11—65.

² Журналы Воронежского губернского земского собрания очередной сессии 1900 года. Воронеж, 1900. С. 23—24.

³ См.: Власенков А.И. Своему народу // Дворянское собрание. 1996. № 4. С. 148—153.

⁴ См.: Дворянская семья. Из истории дворянских фамилий. М., 2001. С. 141.

⁵ См.: Объединенное дворянство. Съезды уполномоченных губернских дворянских обществ. Т. 2, кн. 1. М., 2001. С. 303—309.

⁶ См.: Орловский вестник. 1910. 16 дек.

⁷ Там же.

⁸ См.: Объединенное дворянство. Т. 2, кн. 1. С. 576—583, 631—635.

⁹ Там же. Т. 2, кн. 2. С. 14, 42.

¹⁰ Там же. С. 63—79.

¹¹ Там же. С. 75.

¹² ГАРФ, ф. 434, оп. 1, д. 81, л. 61.

¹³ См.: Объединенное дворянство. Т. 2, кн. 2. С. 301—341.

¹⁴ Российский государственный исторический архив, ф. 1282, оп. 2, д. 1005, л. 22 об.

¹⁵ ГАКО, ф. 1, оп. 1, д. 6693, л. 11.

¹⁶ Труды местных комитетов о нуждах сельскохозяйственной промышленности. Т. 9. Воронежская губерния. СПб., 1903. С. 6.

Поступила 21.02.03.

РИТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ РОССИИ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

*С.А. Ржанова, докторант кафедры современной журналистики
и общественного мнения МГУ им. Н.П. Огарева*

Среди современных профессий очень много профессий речевых. Профессиональные речевые действия невозможны без знания законов всех видов речи, всех форм речевого общения и речевого воздействия. Это знание необходимо прежде всего для того, чтобы уметь критически отнестись к тому, что говорят и пишут.

Сегодня принято судить как о факте о формировании глобального мира. Две версии складывания нового мира (см.: Панарин А.С. Глобальный мир: коллизии обретения общечеловеческой перспективы // *Философия истории* / Под ред. А.С. Панарина. М., 1999. С. 85—115) позволяют определить свободный выбор пути. Концепция глобализации однополюсного мира сводится к одностороннему преувеличению роли рыночной экономики, в соответствии с ней «экономический человек... должен заимствовать стандарты жизни избранных стран и наций и признавать их безраздельное лидирующее положение как основу движущей силы мира» (Сказа А. Культурология и преподавание русской литературы за рубежом в состоянии глобализации // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9, Филология*. 2002. № 4. С. 135—139). Сторонникам концепции гегемонистски настроенных экономоцентристов хотелось бы напомнить замечание профессора Ю.В. Рождественского относительно того, что японцы начали свой экономический рывок не с экономики, а с развития речевых отношений и создали свое риторическое учение — «языковое существование народа» (Рождественский Ю.В. *Теория риторики*. М., 1997. С. 314).

Альтернативная версия глобализации — гуманистическая — исходит из убеждения, что основой действительных, качественно новых изменений, разрешающих накопившиеся роковые проблемы глобального мира, может быть только культура. Культура как память, культура

как «особого рода связь между знанием и творчеством, философией и эстетикой, религией и наукой» (Лотман Ю.М. *Технический прогресс как культурологическая проблема* // Лотман Ю.М. *Семиосфера*. СПб., 2000. С. 638), во все еще актуальном понимании Андрея Белого, есть возможность и умение одновременного бытия и диалогического общения различных — прошлых, настоящих и будущих — культур.

В указанном направлении нам видится и формирование системы риторического образования. Отрадно, что в школе стали учить риторику. В последнее время появляется много школьных учебников риторики, но все они фактически толкуют риторику как искусство элегантной, красивой речи, как внешнее проявление произносительной способности человека. Наконец, сам предмет речи, преподаваемый в этих риториках, охватывает в основном только устную речь.

Наши риторы цитируют «Риторику» Аристотеля, но не читают его же сочинения о государстве, этике, где, собственно, и истолковывается роль риторики. Мнения о том, что риторика — искусство мыслить и управлять, придерживался и Цицерон. Квинтилиан разработал, говоря современным языком, школу подготовки управленцев. Современные речевые коммуникации, помимо тех типов речи, которые упомянуты выше, содержат развитую систему документов, частную переписку, Священное Писание и прилагающиеся к нему тексты классической литературы, научную, художественную и журнальную литературу, массовую информацию и рекламу, информационные системы. В каждом из этих видов слова изобретенная мысль воплощается в словесный ряд, т.е. в предмет современного языкового воспитания. Отсутствие полноценного риторического образования и воспитания,



риторической этики порождает общую пассивность.

Изменения, произошедшие в области общетеоретических представлений о соотношении диалогической и монологической речи, оказали существенное влияние на практику обучения риторике в высших школах. Само это обучение было переориентировано с проблем литературной критики, стилистики и композиционного построения речи на проблемы риторического изобретения убеждающей речи по категориям Аристотеля. А потому обращение к прошлому, тому риторическому великолепию, что оставлено очень древним искусством — риторикой, позволит осмыслить сегодняшние процессы.

Родиной красноречия считается Древняя Греция. Родоначальниками риторики были классические софисты, высоко ценившие слово и его силу убеждения. На землях Эллады сложилось представление о том, что красноречие есть искусство. Вместе с эпосом, лирикой, драмой, ваянием, музыкой и зодчеством риторика признавалась нужным и сложным творчеством. О риторике говорили даже как о «царице искусств» — настолько сильно было ее влияние на различные сферы общественно-политической деятельности, настолько активно она воздействовала на умы и чувства людей, определяя и направляя общественное мнение по серьезнейшим вопросам действительности.

Всегда и везде риторическое искусство преследовало одну цель — воздействие на людей. И чем больше соответствовала эта цель общественным устремлениям, тем действеннее оно становилось.

В античных риториках сформулировано так много общих принципов, правил публичного выступления, ораторского мастерства, что до сего времени их наследие остается базисным. Авторы античной теории и практики красноречия — Аристотель, Платон, Цицерон и др., — прежде всего известные как представители классической риторики, заложили тот культурно-эстетический фундамент, который и ныне служит для нас источником простоты, гармонии и красоты.

Изучение истории развития риторической мысли в России, особенно на этапе появления первой русской «Риторики», весьма важно во многих отношениях. Во-первых, познать истоки развития русских традиций в области риторики — значит обогатить свою речевую культуру, речевую эрудицию пониманием исконно русских речевых правил, которые являются нашим национальным достоянием. Во-вторых, знание прошлого — это всегда знание, которое позволяет не только осмыслить традиции, но и понять основные стратегии развития риторики, которые могут быть для нее наиболее характерны в будущем.

Российская риторика, восприняв высокие традиции риторики античности, Византии и южнославянских стран, выработала свои интересные особенности. Со всей основательностью можно говорить о публицистическом характере ораторской речи. Лучшие ораторские сочинения отражали мысли и настроения целого общества или отдельных его групп, служили действенным способом пропаганды новых государственных идей, способствовали утверждению христианства как идеологии феодального государства. Ораторы активно вмешивались в общественную жизнь, давали советы и учили простых людей и «сильных мира сего».

Первые ставшие известными занятия риторикой в России проходили в монастырях — центрах древнерусской книжности. Выделяются четыре ареала, где создаются самые разные риторики. Первый охватывал северо-восток и центр страны (Кирилло-Белозерский монастырь). В границах ареала была написана «Риторика» вологодского епископа Макария. Второй — северо-западный, с Новгородом и монастырями, расположенными вокруг него. К этому ареалу относится созданная в конце XVII в. «Риторика» Михаила Усачева. Третий ареал — северный. Он сформировался к началу XVIII в.: старообрядцы из Выговского монастыря («Выгорезлого общежительства») переработали в соответствии со своими идейно-философскими и религиозными представлениями риторики, возникшие в двух других ареалах. Чет-

вертый, юго-западный, ареал включал Киев с Киево-Могилянской академией и Чернигов. Самые ранние из появившихся здесь и дошедших до нас сочинений риторического содержания, относящиеся к 30-м гг. XVII в., написаны в основном на латинском и частично на польском языках.

«Риторика» Макария (1617 — 1619) — это небольшой, хорошо составленный учебник. В нем использована форма диалога: учитель задает ученику вопрос за вопросом, а ученик четко формулирует свои ответы. «Риторика» разбита на две книги: «О изобретении дел» и «Об украшении слова». В первой раскрываются очень многие положения красноречия: «последование» (порядок подготовки) всякого ратора, понятия о науке соединения слов, памяти, «родах речей». Есть параграф «О гласонерном выговорении», в котором рассматриваются вопросы произнесения речей. В заключение приводятся правила, с помощью которых можно найти лучшие способы аргументации в письменных сочинениях или устных выступлениях.

Во второй книге Макарий излагает свое учение о риторических тропах и фигурах. Наиболее интересны предлагаемые им определения и трактовка вопроса о трех родах речи: смиренной, высокой и мерной. Первая речь — разговорная, обиходная, вторая — украшенная различными образными средствами, третья, характерная в основном для письменной и деловой речи, предполагает сплав особенностей первой и второй.

В продолжение последующих ста лет «Риторика» Макария оставалась основополагающей работой и оказывала значительное влияние на развитие науки о красноречии в России.

В «Риторике» Усачева (1699) сохраняется тот же план, что и в произведении Макария, но она существенно расширена новыми наблюдениями и выводами.

Риторика XVII в. явились как бы прообразом будущих работ по практической стилистике, поскольку именно в них заложено настойчивое желание научить читателей выбору языковых средств. Очень важную роль они сыграли и в по-

полнении литературоведческой и лингвистической терминологии, немалая часть которой употребляется и в наше время.

Принципиальное значение в дальнейшей истории риторики как жанра специальных руководств по красноречию имела «Риторика» Феофана Прокоповича. Она по традиции делится на общую и прикладную. В общей раскрывается, что такое риторика, говорится о ее происхождении, достоинствах, необходимости и пользе, обязанностях и конечных устремлениях оратора. В прикладной части глубоко и обстоятельно, в сопровождении пространных рекомендаций рассматриваются пять видов красноречия: речи эпидейктические, церковные, судебные, письма, исторические трактаты («способ писания истории»).

Много внимания Прокопович уделяет вопросам стиля. Следуя учению о трех стилях, он выдвигает основное требование соответствия стиля предмету изложения, но при этом связывает применение стилей не столько с жанром, сколько с тематикой.

Работы Феофана Прокоповича развили традиционную форму русских риторик XVII в. (многоаспектность теоретического материала, обращение к широкому кругу вопросов стилистики). Вместе с тем он своими трудами поднял на новую ступень теорию русского красноречия: увеличил число жанров, использовал для теоретических построений и обобщений собственный писательский опыт. Принципиально новым в его «Риторике» стало привлечение для иллюстрирования литературных произведений того периода.

Современники Феофана Прокоповича, так же как и деятели последующих веков, считали его «великим ритором» и отдавали ему пальму первенства в области российского духовного красноречия.

Риторика как одна из словесных наук развивалась крайне неравномерно. Особенно интенсивно она формировалась на переломных этапах нашей истории. Специально предпринятое историко-филологическое исследование В.И. Аннушкина показало, что, например, «эпоха петровских преобразований вызывает к жизни



серию блестящих руководств по ораторскому искусству» (Аннушкин В.И. История русской риторики. Хрестоматия. М., 1998. С. 3). Перечислим наиболее популярные: «О силе риторических» Софрона Лихуда, основателя и преподавателя Славяно-греко-латинской академии, «Риторика» Михаила Усачева (конец XVII в.), «Наука проповедей» и «Книга сия философская» (краткая риторика) Андрея Белобочко (начало XVIII в.), «Риторическая рука» Стефана Яворского (1705), переведенная с латинского языка Федором Поликарповым, «Книга всекрасного златословия» грека Козьмы Афоноиверского (1710) и многие другие. Характерно, что книги по риторике, как правило, неоднократно переписывались, при этом каждый учитель разрабатывал свою программу, свой курс, который вновь переписывался. Поэтому в библиотеках Москвы, Петербурга, других городов в отделе редких книг можно найти не один вариант рукописных учебников одного и того же автора. Однако характерно, что практически все рукописные книги по риторике наряду с проблемами «слова», проповеди имели наставления «о добродетелях», «о похвале философии», о том, что «изучение философии надо соединять с обучением красноречию».

Исследователи отмечают, что до 1747 г., т.е. до издания М.В. Ломоносовым учебника «Краткое руководство по красноречию», фундаментального научного труда по курсу риторики не было. Вместе с тем было бы неправильно считать вышеназванный учебник первой русской риторикой. Действительно, если мы обратимся к исследованиям по истории риторической мысли на Руси, то увидим, что начиная с XI в. в рукописях активно используются такие слова, как «ритория», «ритор», «витийство» (вития — оратор).

Перенос достижений античной риторики в средневековые риторические правила в Древней Руси имеет вполне обоснованные исторические корни. Греко-латино-византийская культура знания в области философии, диалектики и риторики и другим наукам особенно активно перерабатывалась христианскими ораторами, «отцами церкви», которые знали им цену.

Русская риторика уже на этапе ее зарождения понималась как синтетическая наука и искусство речевой деятельности. Человек, в совершенстве владеющий ею, становился источником мудрости и добрых дел, обладателем неоскудевающего богатства. Нетрудно заметить, что риторика Древней Руси как научное знание и практическое умение включала в себя и устную речь, и фольклор, и различные формы ораторских речей, и письмо, и виды литературного творчества, и многое другое.

Но, конечно, особое место среди русских ученых, внесших значительный вклад в развитие риторики, по праву принадлежит М.В. Ломоносову. Ученый-энциклопедист совмещал в себе редкий дар теоретика, экспериментатора, педагога, оратора. Постоянно заботясь о могуществе Российского государства, М.В. Ломоносов уделял много внимания проблемам образования и подготовки молодой научной смены.

Изучая язык церковных книг, а также классические и западноевропейские языки и сравнивая их с русским, он пришел к заключению о его преимуществах и «превосходных качествах». Взгляды Ломоносова на литературный язык во многом предопределили написание «Краткого руководства по красноречию». Учебник дает подробное представление о красноречии как науке. Красноречие определяется в нем как «искусство красноречиво говорить и писать о всякой материи и тем преклонять к своему об оной мнению». «Кто в сей науке искусен, тот называется ритор», — писал Ломоносов.

Ученый называет пять средств, необходимых для достижения успеха в искусстве красноречия: природное дарование, науку, подражание лучшим образцам, управление голоса, знание других наук. Природные дарования бывают «душевные» и «телесные». К первым Ломоносов относит остроумие и память, ко вторым — громкий и приятный голос, «долгий дух» (дыхание), «крепкую грудь», правильную осанку. Наука — это познание нужных правил, которые показывают путь к красноречию. Они должны быть кратки, чтобы не отягощать память большой информацией, «порядочны», т.е. вразумительны, и иллюстрированы примерами.

Одним из важнейших принципов в системе обучения Ломоносов выдвигал принцип природосообразности. Он считал, что педагог в своей практической деятельности должен опираться на естественные, природные дарования своих воспитанников: «...чаще природное дарование без науки, нежели наука без природного дарования к похвале и добродетели способствовали». Вместе с тем ученый не умалял роли и значения воспитания и воспитателя в развитии личности, так как «молодых людей нежные нравы, во все стороны гибкие страсти и мягкие их воску подобные мысли добрым воспитанием управляются».

Идеалом личности Ломоносов видел человека-патриота, человека высокой нравственности и общей культуры, особое внимание уделял развитию у юношества нравственных начал, или, как он их часто называл, «добродетелей», к которым относил мудрость, благочестие, воздержание, чистоту, милость, благодарность, великодушие, терпение, правдолюбие, незлобие, простосердечие, постоянство, трудолюбие, дружелюбие, послушание, уклонность, скромность.

Для нас и сегодня исключительный интерес представляют наставления юношеству по красноречию, которые изложены в руководстве Ломоносова по ораторскому искусству. Новаторство в разработке «Риторики» заключалось в том, что она была написана не на латинском (как это было принято в то время), а на русском языке, а также в сочетании правил из античной риторики с использованием книжной речевой культуры и живого, разговорного русского языка.

Ломоносов выделяет четыре части риторики: изобретение (собираение разных идей), украшение, расположение, произношение. В психологическом плане он использует учение Платона о воздействии на душу слушателей. По его мнению, огромное влияние на чувства оказывает создаваемый зрительный образ. В работе проводится мысль о важности уместного (функционального) использования фигур ораторской речи.

Проблемы красноречия рассматривались в послеломоносовский период в нескольких направлениях. Продолжал существовать и совершенствовался тип

теоретических руководств. Риторика как теория словесности и стилистики представлена в «Письмовнике» Н.Г. Курганова. С другой стороны, она выступает как теория ораторской речи (наиболее популярной и влиятельной в этом плане была «Риторика» Амвросия). Особую группу составляют пособия, в которых риторика трактуется как научно-воспитательная дисциплина (любопытна в этом отношении и «Детская риторика», написанная в 1786 г.).

Золотым веком риторической науки можно назвать XIX в. в России. Это время, особенно первая половина века, — самое богатое по созданию учебных руководств.

Теория красноречия в XIX в. считалась наукой, которая занимается канонами ораторства как искусства. Каноны относились к устным и письменным сообщениям вообще или к каждому роду в отдельности. Поэтому риторика делилась на общую, излагающую законы, присущие всем произведениям, и частную, исследующую особенности отдельного рода произведений, в том числе устных.

Первым фундаментальным трудом на рубеже XVIII — XIX вв. стал «Опыт риторики» преподавателя Санкт-Петербургского горного кадетского корпуса И.С. Рижского (1805), в котором на видное место ставится воздействие на ум и чувства слушателей силой слова, достигаемое выразительностью и изобретательностью речи. Открывающая книгу часть освещает проблемы и качества речи. Рижский останавливается на ее нормативном и изобразительном аспектах, особенно подробно пишет о структуре периода и изобразительно-выразительных средствах (тропах и фигурах). Во второй части говорится о совершенстве мыслей, выражающих материальные свойства, действия, обстоятельства и т.д. В третьей речь ведется о различных родах прозаических сочинений и выделяются наряду с письмами, «разговорами», историческими описаниями большие речи разного характера, имеющие единую форму выступления, — панегирик (похвальное слово). Последняя, четвертая, часть посвящена стилю («слогу»). Рижский много рассуждает о языковом вкусе оратора, проводит градации



слога: правильный — неправильный, нежный — грубый.

Исследователи XIX в. обычно относили красноречие к изящным искусствам, которые требуют «великого» образования, ума и душевных способностей, видели в нем искусство выражать свои мысли на письме или устно правильно, ясно и сообразно с целью пишущего или говорящего. Риторика того времени требовала единства формы и содержания речи, так как только в этом случае можно создать настоящие произведения искусства. Появление многих теоретических работ, изучение законов речи способствовали развитию практического красноречия.

История ораторского искусства, несомненно, составляет одну из самых замечательных страниц истории культуры человечества. Задачей риторики как теории ораторского искусства является всестороннее изучение красоты, энергичности и разумности человеческого слова, соотношения свойств слова с чувствами, волей и разумом человека.

Знакомство с историей ораторского искусства, знание его традиций, освоение опыта выдающихся ораторов прошлого позволяют повысить риторическую культуру, что сегодня стало насущной необходимостью.

Поступила 25.02.03.

ШКОЛА ИМЕНИ В.О. КЛЮЧЕВСКОГО: УРОКИ САМОПОЗНАНИЯ

*Н.М. Инюшкин, зав. кафедрой мировой и отечественной культуры
Пензенского государственного педагогического университета
им. В.Г. Белинского, профессор*

Предоставление регионам права выбора своей образовательной стратегии, создания собственной программы развития образования в соответствии с региональными социально-экономическими, природно-географическими, культурно-историческими, национально-демографическими и другими условиями при сохранении и развитии единства образовательного пространства России побуждает к инновационному поиску новых моделей образовательной деятельности. Ученые Пензенского института повышения квалификации и переподготовки работников образования предложили свой ответ на вопрос, каким образом учет региональных культурно-исторических традиций может способствовать развитию личности учащихся. Решение этой проблемы они видят в разработке модели «именной» школы, ключевой идеей которой является создание в ряде образовательных учреждений области условий для воспитания и развития личности в ее соприкосновении с именем другой, выросшей на той же земле, но опередившей свое время, личности, оставившей яркий след в культуре не

только Пензенской области, но и России и мира в целом.

В начале XXI в. в региональной системе образования есть семнадцать школ, где имя стало своеобразным символом, знаком, следуя которому школа ведет поиск оригинального содержания образования, оригинальных педагогических технологий, форм внеурочного взаимодействия, стилей педагогического общения.

Наиболее удачной «наблюдательной площадкой» в плане единства концептуальных замыслов и практики их воплощения является Воскресеновская средняя школа им. В.О. Ключевского Пензенского района. Аргументов в пользу такого выбора несколько, и они взаимосвязаны.

1. Село Воскресеновка является родиной В.О. Ключевского. Здесь в храме, где служил его отец, Осип Васильевич, будущий ученый был крещен. В Воскресеновке прошли его младенческие годы. В столетний юбилей ученого в селе были открыты первый и единственный в России памятник и филиал Пензенского музея великого историка.

2. Воскресеновская школа расположена в особой историко-культурной сре-

© Н.М. Инюшкин, 2003

де. Село возникло более 310 лет назад. Земли, дарованные в XVII в. основателям города-крепости Пензы, видели набеги кубанцев, здесь проходили отряды Е. Пугачева. Ближайшие окрестности Воскресеновки связаны с именами первого пензенского губернатора Ф.Л. Вигеля, его сына Ф.Ф. Вигеля, выдающегося мемуариста XIX в., героя русско-японской войны 1904—1905 гг. В.Т. Рябова, художника И.С. Горюшкина-Сорокопудова и многими другими.

В Воскресеновском ареале располагается Валяевский храмовый комплекс с часовней иконы Божьей Матери живоносного источника, памятники архитектуры XVIII—XIX вв., мемориал «Защитникам Отечества от благодарных потомков». Рядом с селом находятся охраняемые государством памятники природы — Ардымский шихан и Ольшанские склоны. Село богато местными традициями и обычаями.

3. С 1992 г. школа является базой теоретической разработки и практической апробации исследования, проводимого кафедрой мировой и отечественной культуры ПГПУ и учительского коллектива под научным руководством профессора Н.М. Инюшкина. Проект «Системное исследование культурно-исторической среды в педагогическом процессе», о некоторых результатах которого доложил в феврале 1996 г. на заседании Президиума Российской академии образования старший сотрудник, учитель истории В.Н. Гуськов, был одобрен этой авторитетной инстанцией.

Плодотворным и отвечающим требованиям времени был признан главный постулат деятельности сельской научно-педагогической лаборатории. Он гласит: активное системное изучение и освоение историко-культурной среды региона, органически включенные в учебно-воспитательный процесс, учитывающие возрастные особенности школьников, есть эффективный путь познания и непосредственного эмоционального переживания окружающего мира на основе ощущения субъективной причастности к прошлому, настоящему и будущему, осознания социальной и нравственной ценности эстафеты поколений.

Историко-культурная среда, окружая ребенка, способна раскрыть перед ним

огромный мир духовных связей и явлений, воспринимаемых наиболее зримо и доступно, помогает увидеть, как культура, история края становятся органической частью отечественной и мировой культуры и истории. «Переживаемое время» и «переживаемое пространство», ощущение живой связи с прошлым, активное участие в изучении, освоении и сохранении традиций позволяют ребенку чувствовать себя действенным субъектом истории.

Одобрение получили и конкретные акции лаборатории: проведение социологических исследований; организация и использование единственной в области эколого-краеведческой тропы; система внеклассных мероприятий, направленных на познание и сохранение этнокультурных традиций села; конкурсы юных историков с вручением премии им. В.О. Ключевского; звуковые рефераты на основе магнитофонных записей старожилов села и т.д.

4. Успеху работы в именной школе В.О. Ключевского способствует не только научно-методическая, но и материально-техническая база, сформированная за годы существования лаборатории. В нее включены постоянно пополняющаяся экспозиция музея, фонд видеофильмов по истории Пензенского края, специально снятый видеофильм об эколого-краеведческой тропе и специально изданный путеводитель, историко-краеведческая библиотека. Издана и используется в учебном процессе книга В.Н. Гуськова «Историко-топонимический словарь села Воскресеновка».

5. Немаловажную роль играют многочисленные личные научные контакты с Воскресеновской школой видных ученых-историков, изучающих наследие В.О. Ключевского. В их числе — академик С.О. Шмидт, доктор исторических наук Р.А. Киреева и ряд других специалистов.

6. Сложившаяся атмосфера единства педагогического и ученического коллектива во многом способствует успешному воплощению инновационных методик, оригинальных культуротворческих акций.

Все перечисленное объясняет не только правомерность привлечения внимания к данной сельской школе, но и обоснованность присвоения ей вместе с



именем выдающегося российского историка статуса федеральной экспериментальной площадки. Такая общественная фиксация значительности накопленного в ходе многолетнего развивающегося научно-педагогического поиска опыта позволила содружеству ученых педвуниверситета, педагогов школы и учащихся сделать важные и практические шаги по пути современного осмысления наследия В.О. Ключевского.

Практика именной школы в Воскресенске позволяет утверждать, что идеи, высказанные ученым-педагогом в XIX в., плодотворны при их творческом усвоении и ныне. При таком подходе региональный компонент образования не оказывается самодостаточным, а органически соединяется с федеральным; привычная и часто формализованная практика взаимодействия семьи и школы обогащается благодаря подсказкам мудрого знатока национальной истории; открывается поле для размышлений о соединении этического и религиозного; формируется понимание важности выхода активного просветительского процесса за пределы школы.

Методологическое значение в именной школе имеют принципы обращения к истории, которыми пользовался В.О. Ключевский. Это не только свойственные ему рассмотрение явления в развитии, в связях с другими, критическое сопоставление различных его оценок, но и особые, присущие именно выдающемуся исследователю и педагогу, умение видеть при анализе диалектику единичного и общего, способность воссоздавать материал истории не из совокупности отвлеченных формул, а из «повседневной сутолоки жизненных явлений». Для Воскресенской школы, накопившей за годы работы сельской научно-педагогической лаборатории опыт использования конкретного историко-культурного материала, обращение к местным вариациям исторического процесса, к своеобразию местной истории особенно актуально. Ориентация на живые примеры, наглядные образцы, на возможность соединения рационального и конкретно чувственного материала получает продолжение и усиление.

Воплощению данного тезиса служат различные формы развития творчества

школьников, изучение этнографических памятников и их живая реконструкция, запись фольклора и воспоминаний старожилов села, попытки сохранения и возрождения памятных знаков времени (зданий, ремесел, элементов ландшафта). Все это призвано способствовать тому, что так ценил В.О. Ключевский в методе своего учителя С.М. Соловьева. Тот оказывал на своих учеников сильное методологическое влияние, будил и складывал историческое мышление. «Мы сознавали, — вспоминал В.О. Ключевский, — что не только узнаем новое, но и понимаем узнаваемое, и вместе учились, как надо понимать, что мы узнаем. Ученическая мысль наша не только пробуждалась, не чувствуя на себе гнета учительского авторитета: думалось, как будто мы сами додумались до всего, что нам осторожно подсказывалось» (Ключевский В.О. Собр. соч.: В 9 т. М., 1990. Т. 7. С. 322).

Органическим элементом деятельности именной школы являются свойственные наследию В.О. Ключевского как педагога стремление к пробуждению творческого начала в своих учениках, использование в практике обучения и воспитания таких фундаментальных эмоций, как интерес, удивление, радость.

Исходной точкой пробуждения интереса как фундаментальной деятельности эмоции являются действительно деятельные личности во всем богатстве взаимоотношений. Но данный тезис обретает дополнительную потенцию, если эта личность или личности ощущаются как непосредственно конкретно-чувственно соотносимые с тобой, твоим родом, этносом, местами, знакомыми и близкими тебе, твоей органической средой.

Нет нужды доказывать, что такая ситуация буквальной сопричастности никак не исчерпывает множественности вариантов зарождения антропологической ориентированности. Здесь важно другое — обретение ребенком вкуса, ощущения именно себя продолжателем рода, этнической и исторической общности людей. Важен первотолчок, после которого фантазия и знания, питаемые интересом, начинают оживлять прошлое, населять его не отвлеченными представителями эксплуатируемых и эксплуататоров, а до сих пор неизвестными тебе

твоими предками, соплеменниками, земляками, исполненными страстей и веры, страданий и радости, свято соблюдавшими ныне полузабытые обычаи на свадьбах, крестинах, похоронах, украшавшие свои жилища нарядными орнаментами — следами древних мифологических символов. В этот момент происходит включение заинтересованного познания вместе с эстетической радостью и особым эстетически окрашенным удивлением.

Данное обстоятельство следует выделить особо, поскольку неперенным условием решения задачи историко-культурного воспитания является постоянное обращение к художественно-эстетической среде. Эту ее специфическую особенность тонко чувствовали еще византийские теоретики и практики искусства. Ощущая своеобразие такой информации, они осмысливали ее как результат божественного откровения (она даже на человеческий язык не переводится!), т.е. воспринимали ее как важный источник «непонятного» знания.

Обращение к столь отдаленным суждениям не случайно. Византийская культура — наследница античной — была одним из источников русской художественной традиции, воплотившейся в храмовой архитектуре, иконописи, музыке, декоративно-прикладном искусстве. Исключенный по идеологическим соображениям из повседневности, полууничтоженный пласт культуры, питавший сознание многих поколений россиян эстетикой «непонятного» знания, должен быть возвращен в лоно духовных ценностей наших современников, порождая чувства радостного сопричастия высокой гармонии.

Акцентирование данных моментов именно на концептуальном уровне вовсе не означает отрицание традиционных форм преподнесения школьникам историко-культурной или экологической информации. Оно важно для уяснения реальной неразделимости абстрактно-логического, рационального и конкретно-чувственного, эстетически насыщенного типов познания. Тем не менее именно примат рассудочности, многолетнее приращение последнего типа познания в педагогической практике отечественной школы во многом виноваты в том, что живые очеловеченные образы Родины

оказались формализованными и засушенными. (В противовес вспомним знаменитые характеристики исторических деятелей у В.О. Ключевского.)

Чрезвычайно важна способность участников педагогического эксперимента направлять разбуженные фундаментальные эмоции школьников в русло их собственного творчества. Основой интересного дела может быть творческая фантазия, способность вообразить и соотнести историко-культурные и природные элементы среды в сегодняшнем виде с тем, что было когда-то, как бы оживить прошлое. Следующий шаг — попытаться не только сохранить памятный знак времени (здание, образ, ремесло, растение, элемент ландшафта), но на новом этапе возродить его, реконструировать, как бы вписать в контекст современной жизни, современных ценностей.

Успехи воскресенцев в значительной степени зависят и от усилий учительского коллектива, и от творческой активности, заинтересованности детей. Здесь важнейшим отправным моментом являются живая практика, живая деятельность, живая память людей, заложенная в историко-культурной среде и образующая ее основу. На каждом возрастном этапе ученик находит для себя соответствующие интересы. Так, для младших школьников объектом одновременно изучения, интереса, удивления и радости являются игры, сказки, легенды, бытующие в семье, селе, округе. Для учащихся постарше — обычаи, обряды, рассказы бывалых людей о трудовых, ратных делах. Ряд этот можно продолжить, но организаторы эксперимента обращают внимание и на другое: в чем, как, какими путями можно воплотить отмеченное, да так, чтобы снова работали в единстве стимулирующие активность фундаментальные эмоции.

Один из таких путей проявляется в типичном для нашего времени интересе школьников к современным техническим средствам информации. Известен парадокс: увиденное непосредственно в жизни порой воспринимается молодыми людьми с меньшим интересом, чем зафиксированное на фото или видеопленке. Вывод очевиден: именная школа должна быть оснащена набором аудиовизуальных средств, с помощью которых ре-



бятя вместе с учителями смогут фиксировать и накапливать разнообразную информацию. Начало этого процесса уже положено в рамках работы научно-педагогической лаборатории.

Детская творческая активность поднимается на более высокую ступень, когда сами школьники, изучив некий этнографический памятник (танец, игру, песню), реконструируют его, а затем показывают реконструкцию в клубе или на сельском празднике, фиксируя все это на пленке. Такой опыт в Воскресеновской школе также есть. Более того, здесь работает школьный театр исторической миниатюры. Трудно переоценить воздействие на детей подобной формы деятельности, да еще с учетом того, что в зрительном зале кроме школьников находятся и взрослые сельчане, специально приглашающиеся на такие культурные акции. В сценарий и режиссуру, конечно, вкладывают свой труд взрослые специалисты, при этом стилистика и композиция спектаклей таковы, что в действие оказываются вовлеченными не только юные исполнители на сцене, но и зрители. Именно так было во время оригинальной интерпретации фонвизинского «Недоросля» — любимой пьесы В.О. Ключевского. Заранее обозначив ее отличие от классического оригинала уже в названии — «Митрофан Простаков. Репетиция», — создатели представления попытались перебросить мостки между давним прошлым и современностью. В этом же роде построена работа и над фантазией на темы пьесы В.Г. Белинского «Дмитрий Калинин».

Активному восприятию культурного наследия способствуют и другие инновации в воспитательной и просветительной работе, которые в определенной мере вызваны необходимостью приспособляться к условиям существования сельской школы. Так, проблематичность поездки школьников в картинную галерею, расположенную в областном центре, подтолкнула к реализации идеи, которая оказалась весьма эффективной. Это периодическое проведение в Воскресеновке «Дня одной картины». По договоренности с Пензенской картинной галереей

при соблюдении всех правил транспортировки из ее собрания доставляется на несколько часов оригинал одного из живописных полотен. Первой на такую встречу с сельскими школьниками и местными жителями отправилась картина И.С. Горюшкина-Сорокопудова «Князь Игорь». Выбор работы именно этого художника не случаен — многие годы мастер творил в соседнем селе Ивановка. Эстетическому восприятию картины помогли заранее подготовленные выступления школьников о герое «Слова о полку Игореве», опере «Князь Игорь», просмотр видеofilьма о И.С. Горюшкине-Сорокопудове.

Важно отметить, что методики, соединяющие традиционные и современные средства донесения информации, широко представлены в учебном процессе. Пример тому — разработка интегрированного видеокурса «История и культура Пензенского края», который ведет педагог-экспериментатор В.Н. Гуськов. Органически вписываясь в учебную программу, не подменяя другие гуманитарные дисциплины, эта часть регионального компонента образования не только зримо обнаруживает родство культуры края с культурой мира, но и обогащает межпредметные связи. Содержательной основой педагогической новации является «Пензенская видеоэнциклопедия», включающая более 40 фильмов. Специальная интерактивная методика ее использования, разработанная совместно с кафедрой мировой и отечественной культуры ПГПУ, ориентирует на осознание роли исторического наследия, понимание преемственной связи деятелей прошлого с современностью. Социологическое исследование, проведенное среди старшеклассников, показало, что они высоко оценивают возможность расширения форм краеведческой информации, которая органически включается в освоение многих учебных дисциплин.

Творческое познание идей В.О. Ключевского позволяет эффективнее реализовать его завет: «Успех придет к тому, кто любит свой предмет и любит тех, кому он преподается».

Поступила 20.01.03.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК МОСТ ОТ ФИЛОСОФИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

А.В. Гидлевский, доцент Омского государственного педагогического университета

Философия образования рассматривается как система связей между философскими и образовательно-технологическими моделями. Современная наука позволяет представить эту систему более конкретно, чем несколько десятилетий назад. Данный посредник между двумя, казалось бы, далекими феноменами культуры, которые разделил неумолимый процесс дифференциации знания, с одной стороны, призван обеспечить тесную связь между философией и образовательной технологией, а с другой — обогатить и первую, и вторую современными моделями, например моделями хаотической динамики, которые способны, по нашему мнению, описать такие отдаленные области, как процессы в коре головного мозга и связь моделей космоса и хаоса.

Мировой кризис образования — это не только кризис целей, но и, как следствие, кризис образовательных технологий. К сожалению, последняя проблема практически не рассматривается в современной философии образования.

Философы и педагоги в последние годы много говорят о том, что именно философия образования должна сформулировать цели образования (см.: Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы заочного «круглого стола») // *Вопр. философии*. 1995. № 11. С. 3—34; Философия, культура и образование (материалы «круглого стола») // *Там же*. 1999. № 3. С. 3—54). В то же время существует мнение, что философии образования «...нет и быть не может. Причина главная: у педагогических теорий, концепций, гипотез и проектов нет своей фундаментальной основы» (Михайлов Ф.Т. Философия образования: ее реальность и перспективы // *Вопр. философии*. 1999. № 8. С. 98). Вот эту фундамен-

тальную основу и призвана создать философия образования.

Что же должна представлять собой такая основа? На наш взгляд, этой основой должна быть совокупность (а лучше сказать, система) моделей, увязывающая фундаментальные философские концепции с образовательными целями и технологией. Прежде чем рассмотреть важнейшие модели, обеспечивающие данную связь, заметим, что в настоящее время в качестве альтернативы нашему подходу интенсивно формируется так называемая интеллектика, которая решает частные задачи моделирования интеллектуальных систем. Однако специфический выбор базовых концепций, диктуемый необходимостью решения той или иной практической задачи, отсутствие ценностной основы конструируемых моделей едва ли позволяют в полной мере решить задачу построения моста от философии к образованию.

Без рассмотрения инфраструктуры перехода от философии к образовательной технологии сложно выявить также целостную аксиологическую систему и внутри самой философии. Привлечение современных моделей психологии и сопредельных ей наук для обоснования эффективной образовательной технологии позволяет надеяться на получение необходимого соответствия построенных моделей базовым философским концепциям.

В качестве примера приведем фрагмент «ценностной» аксиоматики философии образования Г. Риккерта, согласно которой, в частности, «последний базис знания есть совесть» (цит. по: Михайлов Ф.Т. Указ. соч. С. 112). Данная фраза, несмотря на совет Л. Витгенштейна считать философские фразы бессмысленными, имеет для нас определяющий



смысл. Для выявления понятной широкому читателю логики связей между совестью и образовательной технологией требуется консолидация, синтез ряда моделей. Отметим, что для установления этих связей потребуется развить инфраструктуру понятия совести, вскрыв социобиологические корни альтруизма и эгоизма, и рассмотреть вопрос о возможном интеллектуальном превосходстве альтруизма по отношению к эгоизму, а также витальную сущность альтруизма и танатальную сущность эгоизма.

Далее, поскольку в основе творения нового знания лежат «визуальные» механизмы (см.: Жуковский В.И. и др. Визуальное мышление в структуре научного познания. Красноярск, 1988), необходимо проанализировать способы их активации в соответствующей технологии, привлекая самые современные нейрофизиологические представления, поскольку получение знания связано с образованием информационных структур в долговременной памяти, что, в свою очередь, обеспечивается посредством длительной (до десятков минут) «перекачки» информации из кратковременной памяти в долговременную. Совершенствование данного процесса, его ускорение можно связать с расширением эффективного объема оперативной памяти, чем занимались, в частности, древние йоги, удерживая долгое время в сознании те или иные символы. Правда, через два тысячелетия к этому же методу пришел и И. Песталоцци, но для понимания его механизмов на Западе еще не было естественно-научных предпосылок.

В отечественной науке спустя почти двести лет после открытия Песталоцци близко к пониманию метода великого швейцарца подошел В.П. Зинченко (см.: Зинченко В.П. Развитие зрения в контексте перспектив общего духовного развития человека // *Вопр. психологии*. 1988. № 6. С. 15—30), однако «метод выращивания гениев» был, по сути дела, заблокирован по ряду причин. Для нас важна высокая эффективность метода для нравственного «очищения» личности, что представляет серьезную угрозу изначаль- ному злу, каковым, по нашему мнению,

является вышеупомянутый эгоизм как совокупность классов поведенческих программ под названиями: ложь, подлость, лицемерие, тупость, жадность и т.п. Следствием развития указанной концепции эффективного образования и внедрения соответствующих результатов неизбежным станет осознание индивидом и обществом необходимости противостояния злу для реализации цели человеческого существования.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что именно совесть, пробуждение которой является целью образовательных усилий, должна находиться в качестве базового понятия на аксиологическом фланге философии образования.

Одна из проблем современной отечественной педагогики заключается в том, что ее в недостаточной степени интересуют алгоритмы переработки информации мозгом, общие модели интеллекта и представления знаний в естественных интеллектуальных системах. Но нельзя сказать, что педагоги совершенно не понимают того, что философия образования — это также его технология: «концепции, сравнимые по уровню с западной философией образования, в России существуют, однако их „упаковка“ не та, т.е. нет доведения до технологии» (Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы заочного «круглого стола»). С. 16). И далее: «Философия, начиная с Платона, всегда обращалась к образованию, к педагогической теории и *практике...*» (курсив наш. — *А.Г.*) (там же. С. 21). Вот этот переход от философии к образовательной практике и должна обеспечить, на наш взгляд, философия образования, поскольку на сегодняшний день мы не имеем другой науки, могущей это сделать. Можно было бы попытаться создать такую науку на базе интеллектики как науки о поведении интеллектуальных систем, «снабдив» ее философией на одном фланге и образовательной технологией — на другом. Но модели интеллектики все же создавались для решения конкретных, далеких от образования задач. К сожалению, идеология потребления привела к «смыву» интеллекта в «рынок».

Тем не менее философия образования должна пройти трудный путь становления, интеллектуализации.

Итак, определяющей целью образования должно быть повышение интеллектуальных возможностей каждого элемента социальной системы, т.е. образование должно обеспечить человеку его «естественное право» на интеллект. Реализация такого права, в свою очередь, будет гарантией его свободы не от совести, а для совести и ответственности перед последней.

Рассмотрим ряд моделей, которые, по нашему мнению, могут служить, с одной стороны, иллюстрацией философско-образовательного проектирования, а с другой — определенным методологическим базисом «интеллектуальной» образовательной парадигмы.

На данном этапе развития наук о человеке кибернетика практически исчерпала свои возможности в объяснении поведения как человека в целом (на что, впрочем, она едва ли имела основания претендовать), так и его систем, моделирование которых и составляло в значительной части ее предмет. По этой причине в последнее время наука о поведении человека вновь возвращается на исходные рубежи психологии, которая вооружается самыми современными моделями, в том числе моделями хаотической динамики (детерминированного хаоса) (см.: Николис Дж. Динамика иерархических систем: Эволюционное представление. М., 1989; Фриман У. Дж. Физиология восприятия // В мире науки. 1991. № 4. С. 26—34), возникновение которой ознаменовало собой начало новой научной революции.

Организация человеческого опыта может быть рассмотрена с помощью простой структурной схемы, состоящей из четырех блоков. Один из блоков (символьные структуры) связан с корковыми процессами, формализация которых возможна, в определенной части, с помощью моделей, сфокусированных на коммуникативных функциях языка либо формализмах, основанных на пропозициональном исчислении. Второй блок — блок модальных фильтров, обуславли-

вающий «ассортимент» субмодальных дефиниций как единиц опыта в тот или иной момент времени. Третий блок имеет отношение к кортексу, в котором сенсорные, моторные и ассоциативные области связаны друг с другом. Например, стимуляция аудиальной области вызывает соответствующую активность в визуальной и кинестетической проективных областях, т.е. инварианты, представленные в различных репрезентативных системах, могут быть сопоставлены на более высоких уровнях нейронной активности. Для формализации возможно использование простых моделей представления знаний: логических, сетевых, продукционных, фреймовых и др. — и их сочетаний. И наконец, четвертый блок — «система-наблюдатель» (СН) — определяет динамику взаимодействий как внутри блоков, так и между ними.

Данная структурная схема создавалась автором в свое время для обоснования методов нейролингвистического программирования, для чего необходимо было построить модель поведения интеллектуальных систем и простую модель представления знаний в них, в особенности для расшифровки субмодальных методов нейролингвистики. В частности, с точки зрения фреймовой идеологии в данной структурной схеме за имена фреймов отвечает символьный блок, за протофреймы — блок инвариантов, за терминальные элементы — блок модальностей. Данная структурная схема может быть основой и для построения информационной модели интеллектуальной системы, в которой отдельному блоку соответствует свой вид памяти: блоку модальностей — сенсорная, символьному — кратковременная, блоку инвариантов (протофреймов) — долговременная. Блок СН координирует работу всех «узлов машины», обрабатывающей информацию. Та же схема может служить иллюстрацией и структуры интеллекта по П.В. Симонову (см.: Симонов П.В. Созидающий мозг: Нейробиологические основы творчества. М., 1993. С. 43—45). Представляется возможным также ее использование для самого общего описания структуры



личности по Фрейду, а также для интерпретации других моделей.

Динамика обработки информации мозгом может быть описана на языке теории детерминированного хаоса. В такой модели сжатие информации возможно благодаря тому, что в сложных нелинейных системах в окрестности бифуркации осуществляются резкое уменьшение числа степеней свободы и возникновение доминирующих параметров порядка, вступающих в нелинейное взаимодействие. В этом случае при некоторых условиях может происходить дальнейшее уменьшение числа степеней свободы системы. В итоге информация порождается не только посредством каскадов бифуркаций, приводящих к нарушению симметрии, но и через последовательные итерации, имеющие следствием фрактальную структуру информации. Важность информационного подхода для философии, возможно излишне резко, подчеркивает высказывание известного специалиста Ф. Крика: «...философия в значительной части бесплодна уже более 2000 лет и, вероятно, останется такой же, пока философы не научатся понимать язык переработки информации» (Крик Ф. Мысли о мозге // Мозг. М., 1984. С. 261).

В связи с проблемой эффективности образования мы считаем необходимым остановиться также и на концепции, которой мы дали название концепции визуального поля (см.: Гидлевский А.В. Визуальное поле — новая методология работы с базами знаний естественных интеллектуальных систем // Открытое и дистанционное образование. 2001. Вып. 1 (3). С. 20—27). Термин «визуальное поле» возник при рассмотрении автором вопроса о стратегиях мозга, когда методология мониторинга мыслительных стратегий партнера по коммуникации обращается «внутрь» наблюдателя, т.е. вместо исследования стратегий другого человека практикующийся управляет работой мозга с собственной базой знаний. При этом используются в основном приемы нейролингвистического программирования. В узком смысле визуальное поле мы рассматриваем как пространство операций, обеспечиваю-

щих оптимальный интеллектуальный поиск.

Алфавит представлений гештальт-психологи связывают с понятием феноменального поля, или образами предметов. Похожая точка зрения принадлежит и Дж. Гибсону, который ввел понятия видимого поля и видимого мира. Но если Гибсон говорит о наблюдении, то мы говорим об изменении картин видимого поля (или вторичного зрительного поля). Термин «зрительное поле» мы не могли заимствовать для наших моделей, так как в силу «деятельностной» традиции зрительным полем называется чувственная ткань зрения (см.: Столин В.В. Исследование порождения зрительного пространственного образа // Восприятие и деятельность. М., 1976. С. 147).

Развитие данной концепции позволило, в частности, найти простые, доступные каждому педагогу подходы к проектированию образовательных средств.

В последние годы повышенное внимание со стороны государства уделяется качеству образования. Анализ основных моделей качества заставляет говорить о том, что интеллектуальная модель (модель достижений) является или базовой составляющей комплексных моделей, или самостоятельной моделью. В результате развития концепции визуального поля нам удалось построить точный инструмент для измерения интеллектуальных достижений учащихся, каковые оцениваются по результатам выполнения заданий той или иной степени трудности (см.: Гидлевский А.В. Определение количественных характеристик мыслительных задач для целей измерения качества образования // Ом. науч. вестн. 2002. Вып. 18. С. 244—246). Также мы ввели точные количественные критерии эффективности образовательных средств исходя из меры использования учащимися наиболее эффективных стратегий интеллектуального поиска. Высокая точность наряду с простотой и доступностью предлагаемой измерительной системы делает целесообразным в перспективе ее использование и для верификации и проектирования образовательных средств самого широкого спектра применений, в

том числе для заданий единого государственного экзамена.

Мы рассмотрели часть системы концепций и моделей для иллюстрации связи между философией и образовательной технологией, в частности структурную схему интеллекта, позволяющую связать модели знания и принятия решений, а также концепцию визуального поля как посредника между миром и его представлением в естественных интеллектуальных системах и необходимую ступень для расшифровки метода Пес-

талов. Может показаться, что мы не отвели должной роли педагогической науке. Однако это не так. Время не изменило кардинальных задач педагогики — оно усложнило их решение. Необходимость и в философии образования, и в новых, эффективных образовательных технологиях — это призывы, идущие из недр педагогической науки, обобщающей опыт цивилизации в «продуцировании» человечества, следующего по пути добра, справедливости, совести.

Поступила 23.12.02.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ В ШКОЛЕ

О.Е. Зубов, ст. преподаватель кафедры философии естественно-технических факультетов МГУ им. Н.П. Огарева

Вполне закономерным следствием социальных перемен в России последних лет явилась ситуация общего кризиса — политического, экономического, культурного, — что вызвало кризис экзистенциальный: утрату традиционных ценностей и критериев, распад привычных структур повседневности, ностальгию по прошлому и растерянность перед лицом настоящего. Стал возможным мировоззренческий выбор, но мало изменился менталитет, оставшись по сути таким же ригидным и приоритетным, т.е. заикленным на идеологических шаблонах и поисках абсолютного позитива (или негатива).

В таких условиях введение курса философии в школьные программы представляется насущно необходимым. Современным детям начиная с младшего возраста нужна точка отсчета, вектор взгляда на мир, которые не может в полной мере дать семья (поскольку она, в силу различных социальных и демографических причин, отчасти утратила свой культурный и моральный авторитет).

В современной российской школе точные и естественные науки преподаются нарочито «безыдейно»; гуманитарные же курсы в полной мере испытывают на себе последствия свободы субъективных предпочтений (иными словами, каждый учитель учит жить и определяться в жиз-

ни по-своему). Что касается политических, научных или религиозных убеждений, это вполне нормально, если согласуется с общей концепцией школы и методиками обучения. Но современной российской педагогике приходится сталкиваться с более глубоким нигилизмом — нигилизмом культурным, когда фактически объявлен произвольный выбор национальных традиций, эстетических и нравственных ценностей, образов социальности и т.п., когда официально провозглашен поход за чужой культурой, «дабы преодолеть темноту и отсталость».

Заложницей этого похода становится и сама философия как стержень экзистенциальной адаптации. Российская школа массово заимствует курс М. Липмана, рассчитанный на принципиально иной социум, иную ментальность и иные ценности. Американский курс основан на здоровом буржуазном утилитаризме, зрелом демократическом опыте (который дети США уже буквально всасывают с молоком матери) и протестантской этике, весьма далекой от этики православной.

В атмосфере тотального сокрушения прежних идолов реальной значимостью в глазах общества обладают только ценности материальные, утилитарные. Такая «новая» система координат особенно ак-

© О.Е. Зубов, 2003



тивно укореняется в сознании детей, некритически потребляющих все прелести «дикого» рынка.

Очевидно, что философия (как предмет) в российской школе необходима. Другое дело, как преподавать ее в нашей школе, с какого класса. Есть примеры преподавания первых основ философии в начальной школе. Хотя здесь могут возникнуть спорные моменты из-за недостаточной психологической и познавательной подготовки детей. Однако господствующее в педагогике мнение, что младшие школьники неспособны воспринимать и понимать «взрослые» тексты, по меньшей мере однобоко. Именно в этом возрасте слух на язык, на его ритмику, интонацию наиболее чист и силен, что позволяет интуитивно уловить основные образы, смысл и настроение, а главное — оставляет яркое, неизгладимое впечатление, становится основой вкуса и индивидуального стиля. Многогранное воздействие художественного текста несравнимо с поверхностным морализаторством текста синтетического.

Роль преподавателя философии в начальной школе — это прежде всего роль психотерапевта, поскольку собственным примером, собственным опытом, знаниями и принципами он старается компенсировать детям их неспособность оценить и истолковать события «большой Жизни».

Важнейший этап в формировании у человека собственного мировоззрения приходится на юношеские годы, когда самосознание и мировосприятие обретают некоторую определенность. В это время происходит интенсивный поиск смыслов и значимостей, их проверка и утверждение, определение жизненных перспектив, познание себя и мира вообще, что в конечном счете и образует ядро совершенно индивидуальной, неповторимой человеческой личности и ее жизненной философии, или, иначе говоря, жизненной доктрины. Поэтому проблема преподавания философии в старших классах нам видится более актуальной и востребованной.

Для примера обратимся к зарубежному опыту, тем более что этот опыт переживает с проблемами в нашем образовании.

В последние годы во Франции все чаще и чаще говорится о кризисе модели преподавания философии в гимназиях. Он проявляется в растущем беспокойстве и растерянности преподавателей в связи с неясными требованиями к преподаванию и нечетко установленными границами их предмета, в туманных критериях оценивания работы учащихся и значительных расхождениях в экзаменационных оценках по философии. Дискуссия о преподавании философии в гимназиях (развернувшаяся на страницах журнала «Le Debat», 1998) может быть сведена к столкновению двух основных воззрений на философию в целом и на преподавание ее как гимназической дисциплины.

Согласно первому воззрению философия является прежде всего философствованием, она неотделима от акта философствования. И хотя философия всегда связана с определенными традициями, имеет свою историю, дефинируется при помощи набора определенных понятий и соотносится с именами определенных авторов, тем не менее она не может быть сведена к данным параметрам. Философия — это творческое проявление, культура мышления, которая, основываясь на некоторых общих предпосылках и исходя из них, открывает новые горизонты, смещает границы и утверждает себя как свободное размышление. В этом смысле преподавание философии воспринимается как философский акт преподавателя, а обязательные письменные работы в течение учебного года — как философские опыты учащихся.

В соответствии со второй точкой зрения преподавание философии должно в большей степени придерживаться истории философии и более тщательно исследовать различные традиции и доктринальные особенности. Оно представляет собой работу над авторскими теориями и философскими понятиями — реконструирование эволюции определенных тенденций в философии, выяснение истории возникновения и развития тех или иных понятий.

Обе вышеуказанные концепции содержат в себе известные опасности. В первом случае преподавание оказывается под угрозой распада на ряд произвольных интерпретаций (со стороны препода-

давателей и учащихся), очень трудных для понимания, сопоставления и оценки. Во втором случае оно может быть заподозрено в скрытом позитивизме, руководствующемся презумпцией о том, что философия представляет собой некий твердо установленный корпус знаний, которые могут быть переданы и воспроизведены.

Истинное назначение преподавания философии в школах заключается в том, что оно не ставит перед собой цель передать углубленные знания по истории философии, знания о великих традициях и авторах, в его задачи также не входит доскональное разъяснение отдельных понятий. Философия должна развивать способность философствовать, которая представляет собой способность к свободному критическому мышлению, присущему и необходимому не только профессиональному философу, но и любому человеку. Это основные положения так называемой традиционной институционализированной модели преподавания. У данной модели есть по крайней мере два очевидных достоинства. Первое — это ее демократичный дух: каждый индивид принципиально способен философствовать, корректно и адекватно формулировать философское высказывание; философия не является строго охраняемой территорией для профессиональных философов. Второе достоинство названной модели — ее открыто заявленный антидогматизм: философия не может быть сведена к истории философии, не может быть целиком воплощена в определенных канонизированных авторах, понятиях и интерпретациях и ограничена ими.

Указанные достоинства могут рассматриваться и как потенциальные слабости. Дефинируя философию не через идеи великих философов, а через присущую каждому способность философствовать, не отвергает ли данная модель необходимость общих стандартов и критериев философствования? Недооценка важности истории философии, отрицание каких бы то ни было норм и канонов может в конечном счете скрывать под собой опасность «философского анархизма», предполагающего возможность и легитимность любой интерпретации,

даже наиболее произвольной. Если принять во внимание, что речь идет о преподавании, подобная позиция оказывается поистине уязвимой.

Другая, оппозиционная, точка зрения на преподавание философии в школах основывается на трех предложениях, которые имплицитно оспаривают первую позицию. Первое критическое предложение связано с требованием большей дисциплины и корректности при дефинировании и анализе философских понятий, с требованием более строго придерживаться истории философии и классических текстов. Второе направлено на сокращение количества рассматриваемых тем и понятий, что облегчило бы работу преподавателя и снизило бы опасность возникновения неопределенности, произвола и потери критериев. Наконец, третье предложение акцентирует внимание на необходимости более тесного приближения философии к другим дисциплинам, в особенности к социальным наукам и наукам о культуре.

Кризис французской модели преподавания философии в школах связан с забвением истории философии, которая является единственным полем и единственным ресурсом релевантных философских высказываний. Именно поэтому дилемма между двумя стилями преподавания — строгой соотнесенностью с историей философии и свободным философствованием — является несостоятельной. Преподавание не ставит своей целью ни заучивание и воспроизведение определенных постулатов, ни абсолютно свободное, ничем не связанное создание оригинальных воззрений, его задача — реконструирование определенных исторически заданных проблематик.

Теперь обратимся к системе российского образования, в частности к учебникам и учебным пособиям по философии. Процесс фундаментального преобразования системы школьного и высшего образования потребовал глубоких изменений в преподавании философии в нашей стране. К сожалению, опыт преподавания философии в школе пока не получил глубокого обобщения. На наш взгляд, отчасти это обусловлено тем, что здесь пока не сложилась единая система работы по формированию у учащихся



мировоззрения, соответствующего современным социальным требованиям. Закономерное и необходимое для ликвидации идеологического единообразия реформирование системы гуманитарного школьного образования еще далеко от завершения. Внедрены в практику подкрепленные учебными пособиями курсы «Введение в обществознание» для VIII—IX классов, «Человек и общество» для X—XI классов и др. В то же время тенденция к преподаванию в общеобразовательной школе собственно философского курса пока еще не получила надлежащего развития. С одной стороны, курсы типа «Человек и общество» предполагают изучение важных философских проблем и отчасти решают задачи философского образования учащихся (особенно в той сфере, которая в настоящее время отнесена к социальной философии, философии человека). С другой стороны, имеются трудности, связанные с созданием учебников философии для учащихся X—XI классов. Традиций написания таких учебников у нас нет. Неудивительно поэтому, что появление учебных пособий по философии для старших школьников вызывает самый живой интерес.

Одним из первых было учебное пособие «Введение в философию» А.Ф. Малышевского, В.А. Карпунина, К.С. Пигрова под редакцией А.Ф. Малышевского (М.: Просвещение, 1995). Оно состоит из трех частей («Человек и мир», «Человек и общество» и «Человек и история») и знакомит учащихся со сложными мировоззренческими проблемами. Уже во «Введении» авторы ставят вопрос, наиболее важный с точки зрения ориентации учащихся на изучение курса: «Что такое философия?». Ответ на него мог бы быть более фундаментальным, если бы среди источников использовались материалы книги для чтения «Мир философии». Не понятно, для чего авторы развернули дискуссию с малоизвестным религиозным философом В.Н. Тростниковым.

Вторая, третья и четвертая главы («Что такое человек?», «Что такое личность?», «Что такое познание?») посвящены актуальным проблемам современных общественных наук и содержат теоретические материалы, которые трудно

поддаются усвоению учащимися. Несколько правомерно рассматривать природу и сущность человека вне социального, вне общества? При обращении к проблемам познания учащиеся не увидят путь, включающий в себя не только знание, но и заблуждения, ошибки, истину, наконец.

Пособие выиграло бы, если бы авторы усилили исторический аспект основных философских проблем, несколько расширили бы их содержание и объем. Они следуют наметившейся в последнее время тенденции рассматривать философию «по частям»: «философия человека», «философия общества», «философия истории». Об этом говорит и «Заключение», подводящее итоги и намечающее перспективы. По-видимому, не следует все же забывать о целостном характере философии, о чем было прямо сказано во «Введении».

Еще одно учебное пособие для учащихся X—XI классов средней школы — «Введение в философию» П.С. Гуревича, рекомендованное Управлением развития общего среднего образования Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации (переиздается с 1997 г.) — не выдерживает научной критики. Автор при советской власти писал восторженные оды коммунизму, атеизму и т.п., а теперь «переобразился» и восхваляет демократию и либерализм западного образца. Чего стоит только один пассаж этого плодovitого автора о том, что «миллионы людей испытывают потребность в религиозной жизни». Тем более что на с. 385 он утверждает, что «подлинного религиозного возрождения в стране пока нет. Никакие цифры о тотальной клерикализации сознания не соответствуют действительности».

Если опустить все оплошности и несуразности двух названных пособий, то с чисто научной точки зрения выделяют-ся два упущения.

Первое. В них не представлен вопрос о диалектике как теории развития. Отчасти это понятно: диалектика, точнее материалистическая диалектика, рассматривалась предельно идеологизированно. Преодоление идеологического наследия прошлого не могло обойти и

сложившуюся систему преподавания философии. Диалектика как общая теория развития по вполне объяснимым причинам не получила надлежащего освещения и в учебной литературе для высшей школы.

Второе. Для формирования личности чрезвычайно важна система ценностей, которой данная личность будет руководствоваться (или уже руководствуется) в своей практической деятельности. По существу, все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений, явлений науки или культуры в целом может выступать в качестве тех или иных ценностей. Вопрос о ценностях приобрел особую остроту сегодня, в процессе становления в нашей стране рыночной экономики, гражданского общества, новой системы моральных норм.

Говоря о пособиях для школы, нельзя не сказать еще об одной книге все того же А.Ф. Малышевского (Введение в философию. 10—11 кл.: Пособие для общеобразоват. учреждений. 3-е изд., дораб. М.: Дрофа, 1999). Со строго академической точки зрения пособие написано вполне грамотно. Досадных ошибок, коими изобилует большинство современных школьных учебников, мы здесь не обнаружим. Автор демонстрирует бесспорную философскую эрудицию, излагая в небольшой книге множество теорий, гипотез, точек зрения, научных фактов и т.д. и т.п., но неприспособленность ее содержания к восприятию учащимися 10—11-х классов делает это пособие дидактически несостоятельным.

Прежде всего, пособие очень странно структурировано. С позиций логики развертывания материала все выглядит вполне обоснованно: две части — «Человек и мир» и «Человек и общество», пять глав — «Что такое мир?», «Что такое знание?», «Что такое человек?», «Что такое общество?» и «Что такое история?». Философия, таким образом, предстает в единстве четырех своих основных ракурсов: как учение о мире и знании, концепция человека, теория общества и осмысление его истории. Но вот «нарезка» всего этого, повторяю, весьма логично построенного учебного материала на «порции», предназначенные для единовремен-

ного усвоения, выглядит более чем спорно.

А.Ф. Малышевский делит основной текст на 19 параграфов, среди которых есть огромные, по 20—30 страниц (например, параграф 27—31 — «Социальная дифференциация»), а есть микроскопические, по 5 страниц (параграф 36—38 — «История человечества как продолжение истории природы»). Внутри утроенных и учетверенных параграфов нет никакого членения, нет даже плана, и учитель, вынужденный как-то разбивать их содержание на учебные блоки (а больше одного часа в неделю на философию не выделит ни одна школа), делает это на свой страх и риск. Такой подход можно было бы еще как-то оправдать, если бы книга была написана легким языком и ее чтение представляло собой увлекательное занятие. Увы, это далеко не так. Объемные цитаты, занимающие несколько страниц (!), сложный язык, перенасыщенность текста незнакомыми терминами, за которыми нужно постоянно лазить в словарь, помещенный в конце пособия, делают постижение азов философии по Малышевскому чрезвычайно утомительным занятием. Для примера приведем утверждение на с. 176: «Повелительность и бессознательность соединяют реальность человеческую и социальную, образуя ту мифологическую реальность, которая, зародившись еще в архаическом (первобытном) обществе, легла затем в основание цивилизованного общества». Под стать тексту вопросы и задания. «Что вы понимаете под необходимостью поиска новых смыслов культуры? Почему современный кризис в культуре связывают с углубленностью в сознании современного человека представлений о миропорядке эпохи Просвещения?» (с. 80). И опять дискуссия с Тростниковым. Нисколько не облегчает работу с текстом методический аппарат учебника.

Читать пособие А.Ф. Малышевского отнюдь не весело, а совсем наоборот — скучно и местами противно. При всей его научной выдержанности и информационной насыщенности, при всей плюралистичности в освещении сложных философских проблем и при всем уважении автора книги к праву учащихся на соб-



ственное мнение. Только законченный ботаник осилит сей труд до конца, но едва ли получит от него удовольствие; нормальный же школьник с отвращением захлопнет учебник и будет, как это ни печально, прав.

Здесь мне могут возразить: а кто сказал, что приобщение к философии должно происходить легко и приятно, без умственного напряжения и усилий? Это верно. Но верно и то, что результатом таких усилий никак не должно стать сформированное отвращение к философскому знанию, к самому слову «философия».

Картина с отечественными учебными пособиями по философии представляется достаточно ясной и далеко не радужной. Обратимся теперь к практической стороне вопроса, рассматриваемой на основе собственного педагогического опыта и опыта других отечественных преподавателей философии.

Основным внеположенным человеку смыслом является становление его собственно человеческой самости. Оно возможно лишь в самоосуществлении как полагании своей сущности и своего существа себе и миру. Это полагание происходит в совокупной реализации ряда внутренне присущих каждому из людей естественных стремлений. Экзистенциальность преподавания философии в школе (о чем уже говорилось выше) представляется нам самой оптимальной формой обучения. Тем более что данный вопрос задавался в анкетах для старшеклассников автором статьи. Были исследованы: отношение к экзистенциальным проблемам, приоритеты внутреннего мира, важнейшие феноменальные ценности, нереализованные дискуссионные потребности, наиболее закрытые сферы жизни, отношение к предполагаемому введению в программу школьных занятий новых гуманитарных курсов. В результате было получено порядка 200 высказываний респондентов по названным темам, содержащих богатый материал, количественный и качественный анализ которого позволяет утверждать следующее.

Проблема «смысла жизни» безусловно присутствует в структуре жизненного мира опрошенных. Позитивное отношение к размышлению на эту тему выражают более 60 % опрошенных, 45 % нуждаются в ее обсуждении. Самым

главным в жизни большинством признаются счастье, любовь, самореализация, родные, близкие, смыслы, цели, очень редко, буквально для единиц, — деньги и другие материальные блага. Наиболее волнующими и беспокоящими факторами в своей жизни, основными темами своих размышлений называются жизнь, смерть, будущее, любовь, смысл жизни, одиночество, непонимание, отношения с людьми. Эти сведения исчерпывающе показывают, что пока значимые ценности и актуальности детей содержательно несут вполне классический характер и не подверглись существенной ревизии под давлением изменившейся социальной реальности.

На наш взгляд, основной задачей предмета философии для школы является предоставление учащемуся необходимого ему специфического мыслительного материала философско-психологического плана, способствующего обретению им адекватных субъектных представлений о себе и мире, созиданию и становлению своих личностных смыслов и нравственных императивов, терминальных и инструментальных ценностей.

Данный предмет предполагает также введение учащегося в мир философско-психологической проблематики как основы для формирования его личности посредством научения скорее философствованию, нежели собственно философии.

В методическом плане построение уроков наиболее целесообразно в форме свободной и доступной для понимания диалогической беседы о том или ином феномене, предваряемой его проблематизацией и представлением в широком контексте, подготовленных преподавателем и учащимися, и завершаемой относительно определенным резюме по предмету изучения данного урока.

С учетом специфики предмета должна быть предусмотрена гибкая система обеспечения и контроля вовлеченности учащихся посредством разнообразия форм личного участия субъекта и коллективной работы на уроке, а также совмещенное применение оценочной и зачетной систем. Проблематика тем может быть следующая. Первый раздел — Введение — включает в себя прологовое, вводное и базовое занятия. Второй — феномены человеческого Универсума:

Абсолют, Космос, Жизнь, Человек. Третий — феномены человеческого существа: Сознание, Психика, Смерть. Четвертый — феномены человеческой личности: Личность, Смыслы, Уклад. Пятый — феномены человеческих ценностей: Истина, Красота, Свобода, Совесть, Счастье. Шестой — феномены человеческих отношений: Другие, Дружба, Любовь, Семья. Седьмой — феномены человеческой социальности: Общество, Культура, Фальшь, Насилие, Прогресс. Восьмой раздел — Заключение.

Таковы в кратком изложении теоретические положения преподавания философии в школе. Однако возникают особые трудности, связанные с методикой преподавания, так как дети привыкли к экзистенциальной проблематике и не могут ухватить более абстрактные категории со своей повседневностью.

Вообще, необходимо заметить, что у всякого, кто будет пытаться вводить философию в пространство школы, возникнут такие характерные проблемы, как необычность самого предмета, сложность его помещения в пространство урока, развертывание философствования в уроке и др.

Прежде всего необходимо обозначить основные задачи философии как предмета изучения и преподавания. Она должна учить детей философскому мышлению, предполагающему самостоятельность, объективность, непротиворечивость и грамотность мыслительного процесса, а также нестереотипность, гибкость и диалектичность мысли и жизни, формировать установку на критичное и рефлексивное отношение к себе и миру. Нужно научить ребенка определять свою позицию, выстраивать собственное мировоззрение, развивать способности к мыслительной деятельности на предельно общем, абстрактном уровне, в том числе и по своим собственным экзистенциально-бытийственным проблемам. Иными словами, детям нужно не просто дать некоторое представление о философии и философствовании, но и научить их философствовать, привить любовь к философствованию и, как следствие, мудрости и взвешенности в повседневности.

Средствами разрешения поставленной проблемы могут быть такие, которые

служат созданию адекватного для развертывания философствования образовательного пространства. Важнейшим инструментом для этого выступает многоуровневая рефлексия, понимаемая как рефлексивное отношение учителя и ученика к событию, явлению, феномену, проблеме, вопросу — во-первых, к своему собственному восприятию всего вышеперечисленного — во-вторых, к восприятию другого участника образовательного процесса — в-третьих. Это возможно лишь в условиях экзистенциальной ситуации на уроке, в которой взаимно затрагиваются экзистенции ребенка и педагога, что предполагает присутствие и взаимную демонстрацию личных смыслов и мотиваций, а также с необходимостью — проблематизацию актуальностей и значимостей, диалогическое построение пространства и анализ совместной деятельности.

Имеющийся отечественный и зарубежный опыт философии как предмета в общеобразовательной школе показывает, что преподавание ее в классическом содержании (история философии) и классической форме (лекции и семинары), как правило, воспринимается детьми негативно по когнитивным, психологическим, культурным и иным причинам (хотя, конечно, очень многое зависит от преподавателя). Поэтому наиболее целесообразной представляется работа в антропологической проблематике (в широком ее понимании — современный трансцендентализм и современная философия есть прежде всего антропологизм) и «сократическом» методе. В данном случае это означает экзистенциальную парадигму, феноменальное содержание, феноменологический подход и диалогический метод.

Что касается схемы преподавания, то считаем, что собственно базисные уроки философии наиболее уместны лишь в старших классах школы (9—11), в младших же классах предпочтительнее присутствие философии внутри других предметов.

Таковы возможные подходы к философии как самостоятельной учебной дисциплине в школьной учебной программе, следование которым позволит ей выполнить функции мировоззренческой базы и источника духовного становления для юношества.

Поступила 26.08.02.

**ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА****КУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

*3.Г. Нигматов, ректор Казанского государственного педагогического
университета, профессор*

В современную эпоху образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. Статистика утверждает, что в ней занято более 1 млрд учащихся и почти 50 млн учителей. Существенно повысилась социальная роль образования: от его гуманистической направленности и эффективности теперь во многом зависят перспективы развития человечества. Вспомним: на вопрос о том, какая разница между людьми образованными и необразованными, философ Аристипп отвечал: «Такая же, как между лошадьми обвезженными и необвезженными».

Чему учит учитель? Разумеется, тому, что изложено в учебнике. Но даже идеальный учебник никогда не заменит интеллектуально богатую, духовно наполненную, нравственно устойчивую, эмоционально восприимчивую, творчески одухотворенную личность учителя, являющегося для детей учебником жизни. А легко ли стать Учителем-Личностью?

До сих пор практика складывалась так, что выпускники педагогических вузов, овладев теорией и методикой преподавания своего предмета (математики, физики, химии, литературы и т.д.), отправлялись в школу, не достигая при этом необходимого уровня педагогического мастерства. Проработав немного в школе, они задумывались над тем, почему же все так плохо и как получилось, что ими выбрана именно эта профессия. И первыми под удар попадаем мы, вузовские преподаватели, за то, что якобы не представили им реальную картину школьной жизни, не подготовили должным образом к работе. Однако преподаватели очень много говорят о сложностях работы в школе, о том, что их там ожидает. К сожалению, будущий учитель, а пока студент их не слышит. Ему кажется, что все эти сложности появятся у другого, а не у

него. Преподаватели должны делать столь же много, сколько говорят, чтобы студенты не просто слышали, но и испытывали трудности («Если нет трудностей, то их надо придумать», — гласит японская пословица). Какие бы звезды педагогической науки ни обучали студентов, они не смогут вложить в последних собственный опыт. Каждый учитель приобретает его самостоятельно, набивая свои собственные шишки.

Сейчас модно все косное объяснять переходным (кризисным) временем преобразований. Но нам представляется, что причины этого явления следует искать значительно глубже, а именно в недооценке нравственно-эстетических и культурологических аспектов педагогического образования. Слабой стороной системы педагогического образования выступает то, что в содержании и методах подготовки будущего учителя отсутствует связь изучаемых предметов, областей знания с процессом развития человеческой культуры.

Не будет преувеличением, если мы скажем: нравственной и интеллектуальной перемене в своем состоянии человечество во многом обязано именно гению и трудолюбию учителей. Труд учителя издревле почитался и уважался народами. Например, китайцы чтут как учителя Конфуция, считая, что его образ и поныне витает над человеческими умами. Знания, мастерство, талант, интеллект и, конечно же, культура учителя доводят до логического конца все то, что задумано обществом в сфере воспитания интеллектуальной личности человека. Как бы странно это ни звучало, но без учителей-интеллектуалов не может наполниться товарами рынок, нельзя будет выйти на уровень мировой технологической культуры современного производства.

Совершенно очевидно, что сам характер подготовки учителя нового типа дол-

© 3.Г. Нигматов, 2003

жен быть принципиально изменен и с точки зрения социальной, и с точки зрения психолого-педагогической, и с точки зрения культурологической.

Настало время преодолеть накопленный дефицит культуры подготовки учительских кадров. Культура для личности педагога должна стать не просто интеллектуальным украшением, а определяющим качеством. Культурологический аспект подготовки будущего учителя предполагает такой разворот всей системы обучения в педвузе, чтобы студент предстал в ней не только как будущий специалист, но и как будущий просвещенный, развитый, благородный человек. Для этого надо, чтобы подготовка студента в педагогическом вузе к профессионализму не была бы исключительной целью образования, а вписывалась в более широкую, многостороннюю систему формирования интеллигентного человека в целом.

Для педвуза комплекс такой подготовки может быть представлен так:

- культура духовной (психологической) атмосферы учебного заведения;

- гуманизация преподаваемых предметов;

- культура управления педагогическим учебным заведением и учебно-воспитательным процессом;

- культура личности преподавателя и его педагогического труда;

- культура базовой школы педвуза и ее отражение в содержании учебного процесса;

- культура материально-технической оснастки учебно-воспитательного процесса.

Обратившись к опыту Казанского государственного педагогического университета, заметим, что здесь почти все общевузовские и специальные кафедры рассмотрели вопрос о резервах усиления гуманитарной (в том числе психолого-педагогической и культурологической) подготовки будущих учителей. Например, преподаватели кафедр математического цикла уделяют большое внимание этическому, гуманистическому смыслу и общечеловеческому значению своих предметов, пропагандируют положение о том, что математическая образованность усилива-

ет не только профессиональные, но и гражданские позиции человека.

Коллектив Казанского педагогического университета разрабатывает и постепенно внедряет такую концепцию педвуза, согласно которой он должен быть не просто центром передачи научной информации, а прежде всего центром получения новых профессиональных, психолого-педагогических и культурологических знаний.

Общеизвестно: чтобы научить других — надо знать самому, чтобы заинтересовать других — надо быть интересной личностью самому, чтобы увлечь других — надо быть увлеченным самому и т.д. Разумеется, уровень знаний учителя в области преподаваемого им предмета должен быть высоким. Но этого недостаточно. От учителя требуются широкий кругозор, общая эрудиция, разносторонние культурологические умения, которые не преподаются специально на учебных занятиях. Общий уровень развития, культура учителя воздействуют на ученика чрезвычайно сильно. Возьмем, например, музыку, хореографию и другие виды искусства: это не простое развлечение, не добавление, не «гарнир» к жизни, которым можно пользоваться или не пользоваться по своему усмотрению, а важная часть самой жизни каждого отдельного человека, в том числе каждого школьника. Как же может оставаться в стороне от искусства учитель? Мы стараемся сделать все возможное, чтобы наши студенты, будущие учителя, буквально окунулись в атмосферу искусства: музыки, хореографии, ритмики, художественного слова, театра. Добиваемся того, чтобы они множество раз слышали музыку и сами играли на каком-либо музыкальном инструменте, пели песни; множество раз видели танцующих людей и сами танцевали; множество раз слышали чтение литературных произведений мастерами художественного слова и сами читали... Мы делаем это, потому что хотим, чтобы выпускники Казанского государственного педагогического университета стали высококвалифицированными, разносторонне развитыми, интересными личностями. Одностороннее обучение



недостаточно, ущербно. Например, как можно объяснить невнимание к музыке учителя-литератора? Это можно объяснить прежде всего односторонностью видения преподавателем своего предмета, тем, что для него недопонятым остается процесс взаимодействия искусств — художественной литературы и музыки.

Не секрет, что среди определенной части преподавателей еще бытует пренебрежительно-снисходительный взгляд на художественно-эстетическое воспитание студентов: «А! Это все эмоции! Кому это нужно?» Или: «Это все лирика, надо заниматься физикой!» Как будто эмоции и лирика — последнее дело, а человек богат одними рациональными знаниями. Но можно ли воспитать в будущих учителях комплекс высоких нравственных качеств, передать им великое духовное наследие (чтобы потом они передавали его своим питомцам), минуя благоприятные каналы искусства? Это не реально. Искусство должно занять свое законное место в вузовском воспитании — аудиторном и внеаудиторном.

Учебные планы КГПУ в отличие от планов других педвузов, может быть, несколько перегружены (за счет включения таких культурологических дисциплин, как музыка, хореография, эстетика и др.). В этом есть определенная трудность. Но если в юности не дать человеку (особенно будущему учителю) заряда художественно-эстетических чувств, не раскрыть его эмоционально-интеллектуальные возможности и способности, он может до седых волос остаться обиженным судьбой, глухим к проявлениям красоты мира. Потому мы и стремимся сделать хотя бы то, что позволяют учебно-воспитательные и материальные возможности, чтобы студенты развивались интеллектуально, творчески, нравственно, физически, учились организовывать и проводить учебно-воспитательные мероприятия, конкурсы, соревнования, т.е. вести внеклассную воспитательную работу. Все это так необходимо школьному учителю!

Новая организация учебного процесса создает благоприятные условия для

учета индивидуальных возможностей, развития интеллектуального потенциала как преподавателей, так и студентов. Хотя у каждого мастера педагогического труда — только ему присущий почерк, но все же в опыте большинства преподавателей нашего университета, пользующихся высоким авторитетом у студентов, есть общее: гуманное отношение к личности студента, владение методикой глубокого и ускоренного обучения, дающего свободное время, необходимое для культурного и интеллектуального развития. Сложнейшие разделы учебных программ они проходят значительно быстрее (не снижая при этом, а, наоборот, повышая уровень знаний студентов), чтобы сэкономить время для гармоничного воспитания средствами содержательного общения (лекции-диалоги, лекции-диспуты и др.). Если каждый студент становится в учебном процессе и учителем, и ассистентом, и консультантом, и методистом, и исполнителем, и организатором, то у преподавателя-мастера освобождается время для индивидуальной работы с каждым студентом, а у последнего — для творчества. Только путем гуманизации отношений в системе педагогического образования, и в первую очередь по линии «преподаватель — студент», можно достичь больших успехов в деле обучения и воспитания высококультурных учителей. Идея взаимодействия и сотрудничества обучающихся и обучаемых должна играть ведущую роль.

Мы, преподаватели высшей школы, педагоги высокой квалификации, делаем благородное и вместе с тем ответственное дело: воспитываем и учим будущих учителей. Постараемся же вершить это дело так, чтобы наши питомцы в душевном разговоре с учениками благодарно вспоминали нас и называли бы своими истинными Учителями. Как важно для вузовского преподавателя не терять ощущения праздничности своего труда, живого желания помочь студенту открыть, понять, познать и вместе с ним пережить то, ради чего он пришел в педагогический вуз.

Поступила 28.02.03.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВА И ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

*Д.В. Белобородов, ассистент кафедры теории и истории культуры
Томского государственного университета*

В современных исследованиях российских ученых по актуальным вопросам интеграции образования обозначенная проблема рассматривается скорее в субординативном, чем в коммуникативном, аспекте. Иначе говоря, для того чтобы, например, повысить эффективность качества школьного образования, нужно в чем-то ориентировать его на вузовские стандарты, чтобы усилить качество образования, необходима его консолидация с академической наукой, и т.д. Стало быть, интеграция образовательных процессов строится по уровням: дошкольное воспитание — школа — вуз — наука.

Разумеется, измерение оптимизации образования ведется не только по качественным параметрам, но и по коммуникативным. От академической науки требуют, чтобы результаты ее достижений воплощались в рыночную экономику либо внедрялись в систему университетского образования. А университеты все чаще заставляют уделять пристальное внимание педагогической подготовке профессорско-преподавательского состава, устремленного по характеру своих личных потребностей более к академическим вершинам, нежели к массе студенческой молодежи, чей моральный и интеллектуальный уровень неизбежно падает.

В любом случае основные модели современных научных представлений о характере интеграции образовательных процессов выглядят субординативно, иерархическими и, к сожалению, уже не могут удовлетворительно решить наиболее важные проблемы в ведущих университетах России.

Главным образом дело касается вопроса оптимизации программы нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи, пришедшей в совершенный развал со времен кризиса со-

ветского социализма. Прежние коммунистические ценности в качестве содержания образовательного процесса признаны непригодными, а новых, «демократических», пока еще не создано. И как бы ни старался Дж. Сорос компенсировать этот пробел своими концепциями «открытого образования» и «открытого общества», все его усилия ввиду принципиальной непродуманности коммуникативно-аксиологических основ пропагандируемой им доктрины вряд ли достигнут должного эффекта, так как «открытость» общества или образования не несет в себе никакого ценностного потенциала. Это не содержание, а коммуникативная стратегия воспитательного процесса. Пропагандировать только ее — дело крайне поверхностное, несущественное. Сама доктрина «открытого образования» как условие интеграции высших и низших интеллектуальных уровней подготовки учащегося также строится по иерархической вертикали, *субординативно*.

Нас же интересуют другие стратегии интеграции образовательных процессов, проходящих по горизонтали, что, в частности, выражается в неизбежном акте интеграции искусства и образования при реализации университетских программ нравственно-эстетического воспитания студентов. В отличие от таких структур, как школа, вуз, наука, взаимодействие между которыми складывается как отношение макросистемы к микросистеме, структура искусства занимает более свободное положение. Она не втиснута в традиционную иерархическую вертикаль, а рядоположена, характер взаимодействия с ней *горизонтален*, более демократичен.

В связи с недостатком времени и материальных средств в российских вузах воспитательный процесс должен осуще-

© Д.В. Белобородов, 2003



ствляться не изолированно, а *через систему образования*, в частности через чтение лекционных курсов культурологии, этики и эстетики на всех университетских факультетах без исключения. Если сама специфика университетского образования по сравнению с другими институтами высшей школы заключается в интеграции глубоких знаний и высочайшей культуры студента, то отказ деканатов от данных лекционных курсов следует расценивать как отказ от системы нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи, что в конечном счете существенно дискредитирует сам университетский статус данных факультетов.

В дальнейшем необходимо *вовлечь искусство в образовательно-воспитательный процесс*. Итогом такого рода интеграции станет не только развитие эстетического сознания учащегося, но и его нравственное совершенство, поскольку само искусство содержит внутри себя мощный моральный потенциал. Изолированное нравственное воспитание по большей части невозможно, так как оно не имеет вокруг себя мощных социальных институтов, адекватных феномену искусства. Известны случаи, когда с целью профилактики правонарушений подростков учащихся средних школ вывозили на экскурсии в местные детские колонии. Применительно к студенческому контингенту проведение подобных акций выглядит этически некорректно.

Сама по себе мораль не имеет яркой предметной формы выражения в отличие, например, от красоты, институционализируемой в такой социальной структуре, как искусство. Следовательно, повышение эффективности нравственного воспитания достигается *путем использования внутреннего морального потенциала искусства*.

Перед нами встает вопрос об организационных формах и о самих педагогических основах оптимизации нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи, поскольку современная действительность требует от нас не только концептуальных положений о необходимости развития университетских программ нравственно-эстетического воспи-

тания, но и конкретных методик по их реализации в рамках образовательного процесса.

Наиболее подходящей педагогической системой для осуществления данного проекта становится, на наш взгляд, школа коммуникативной дидактики РГГУ, заступившая на смену устаревшей методике школы диалога культур и занимающаяся методологией разработки мер повышения эффективности коммуникативного акта, для чего необходимо комплексное сочетание всех составных частей его интегральной структуры.

Согласно позиции В.И. Тюпы любой коммуникативный акт содержит в себе три основные жизненно важные функции: реферативную, креативную и рецептивную (см.: Тюпа В.И. *Онтология коммуникации* // Дискурс. 1998. № 5/6. С. 5—20).

Первая, реферативная («отсылающая»), функция коммуникативного акта организует коммуникативную ситуацию со стороны своего объекта (того, что она передает), вызывает к *сопереживанию*, рассчитана на *передачу знания*, и ее информационная модель строится по принципу «*один текст — один смысл*» (четкое соответствие формы содержанию).

Вторая, *креативная* (творческая), функция организует коммуникативную ситуацию со стороны субъекта-адресанта (того, кто передает), вызывает к *сотворчеству*, рассчитана на *передачу ценностей*, и ее информационная модель строится по принципу «*много текстов — один смысл*» (многообразие дискурсивных форм при ясном единстве содержания).

Третья, *рецептивная* («воспринимающая»), функция коммуникативного акта организует коммуникативную ситуацию со стороны адресата (того, кому что-либо предлагается), вызывает к *согласию*, рассчитана на *выражение мнения*, ее информационная модель строится по принципу «*один текст — много смыслов*» (открытие внутри формы разных слоев содержания), апеллируя к идеальным ожиданиям реципиента.

Только в случае успешного развития в структуре коммуникативного акта этих трех его функций он будет эффективен.

Следовательно, для того чтобы оптимизировать коммуникативный процесс нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи, структура образовательного процесса с привлечением к нему разнообразных видов искусства должна строиться на базе гармоничного сочетания реферативных, креативных и рецептивных интенциональных установок вовлекаемых в него субъектов.

Реферативная функция педагогики нравственно-эстетического воспитания находит себя в принципе работы с иллюстративным материалом, широком использовании аудио- и видеотехники. На этом уровне важно как можно более точно передать содержание материала. К сожалению, по своей сущности лекционные курсы этики и эстетики как составные части философской науки крайне абстрактны, и потому очень важно наглядно продемонстрировать студентам те формы, в которых находят свое воплощение нравственно-эстетические ценности. При этом необходимы апелляция к истории искусства, демонстрация через диапроектор произведений живописи, архитектурных и скульптурных сооружений, проигрывание аудиозаписей великих мастеров классической и инструментальной музыки и т.д.

Коммуникативный процесс передачи текста по принципу «один текст — один смысл» строится без прямого вмешательства педагога. Его цель — сделать процесс передачи текста как можно более прозрачным, стремиться не к выражению, а к отражению, не к производству, а к воспроизводству транслируемого знания. Смысл данного коммуникативного события состоит в том, чтобы открыть сознанию студента прямой доступ к воспринимаемому объекту и сделать его как можно более живым, непосредственным. В результате реализация данной коммуникативной функции вызывает к открытой эмоции сопереживания продемонстрированного материала, содержание которого комплектуется в соответствии с этим коммуникативным принципом.

Креативная функция педагогики нравственно-эстетического воспитания требует активного включения студента в

образовательный процесс и протекает в форме написания им рецензий на просмотренные произведения искусства, а также других письменных работ, требующих личной инициативы. Так, например, после окончания лекционного курса «История русской культуры XIX в.» в Томском государственном университете студент должен подать прошение преподавателю о разрешении на сдачу экзамена в той письменной форме, которая была принята в нашей дореволюционной культуре, с использованием соответствующей формы обращения (ваше благородие, высокоблагородие, превосходительство), указанием чина и ученого звания (господин титулярный, статский, действительный статский советник, приват-доцент, ординарный, экстраординарный профессор Томского императорского университета) и т.д. В случае неправильного составления прошения студент к сессии не допускается. Подобного рода практические занятия вырабатывают в сознании учащегося творческую манеру воспроизводства в памяти полученного им знания.

Рецептивная функция педагогики нравственно-эстетического воспитания проявляется в дискуссионных формах семинарских занятий, на которых обычно обсуждается проблема соответствия или несоответствия изучаемого произведения искусства различным моделям идеального ожидания студентов. При таком методологическом ракурсе рассмотрения темы поднимаются вопросы природы эстетического вкуса, его индивидуальных и коллективных форм воплощения, а также вопросы о сущности эстетического идеала, эстетических норм и их трансформации в изменяющемся поле социодинамики культуры. Таким образом, преподаватель прослеживает степень эффективности воздействия изучаемого произведения искусства на эстетическое сознание своей аудитории. В частности, это может быть представлено как педагогическая форма контроля, осуществляемая вслед за процессом передачи знания (в рамках реферативной компетенции коммуникативного события), его начального производства и со-творческой переработки в последующем осмыслении произведения



искусства (креативная компетенция коммуникативного действия).

Применительно к изучению театрального искусства реализация нашей педагогической системы нравственно-эстетического воспитания в образовательных рамках лекционного курса эстетики будет выглядеть следующим образом.

Вуз заключает договоренность с драматическим театром, согласно которой берет на себя все проблемы по закупке билетов и гарантирует ему полный зал, в то время как театр обязуется подготовить вузу тот репертуар, который соответствует содержанию его учебных курсов по этике, эстетике и культурологии. После просмотра спектакля в стенах классического университета преподаватель читает по нему лекцию либо частично опирается на данный материал в процессе дальнейшего обучения. Так реализуется реферативная сторона коммуникативного акта.

Студенты пишут на спектакль личную рецензию (просматриваемую преподавателем на зачете), пытаются выразить свое собственное, субъективное мнение относительно увиденного ими произведения искусства. Тем самым реализуется креативная функция коммуникативного акта, ставящая перед собой цель развития творческих способностей субъекта. Такой опыт уже широко используется в системе классического образования Томского государственного университета, где в 1999 г., под редакций профессора В.М. Видгофа вышла

книга «Что наша жизнь? Игра!», составленная из театральных рецензий, написанных студентами вуза. Прочитав ее, можно легко убедиться в том, что попадая в сферу со-творческой рецепции, один и тот же смысл демонстрируемого произведения искусства обретает множество текстов.

И наконец, после сдачи рецензий на проверку преподавателю на следующем за лекцией семинарском занятии происходит живое общение студентов с актерами и режиссером. В совместном интерактивном диалоге с аудиторией режиссер разъясняет, как много смыслов содержит в себе продемонстрированный им текст воспринятого произведения искусства. Нередко такое общение обретает вид дискуссии, и это становится крайне полезной формой проведения образовательного процесса, поскольку в ней студент учится не только выражать свое собственное мнение и художественно-эстетическую оценку, но и обосновывать ее, совершенствуя навыки литературно-критической аргументации. Таким образом, происходит реализация рецептивной функции коммуникативного акта.

Именно такое, комплексное, использование всех трех слагаемых коммуникативного события позволит повысить эффективность педагогики нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи и тем самым частично разрешить ряд проблем, характерных для современного состояния университетского образования в России.

Поступила 28.02.03.

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ УЧИТЕЛЬ — УЧИТЕЛЬ, КОТОРОГО ЖДУТ

*Г.Ж. Даутова, доцент кафедры педагогики гуманитарных факультетов
Казанского государственного педагогического университета*

Учитывая социально-профессиональный фон, на котором будет протекать деятельность учителя (процессы интеграции и дифференциации в мировом сообществе, полиэтническая структура государства, предстоящая деятельность в полинациональной, многоязычной, поли-

культурной среде и осуществление роли интегратора, организатора диалога культур в этой среде), мы считаем, что повышаются требования к его профессионализму, личностным и индивидуальным качествам. Сегодня школа ждет поликультурного учителя — специалиста

© Г.Ж. Даутова, 2003

широкого профиля, профессионала, эрудита, способного к целостному и системному анализу современных проблем, к созданию и внедрению авторских инновационных программ, учитывающих общегосударственную, региональную, национально-этническую специфику образовательного процесса, несущего ответственность за воспитание поколения с «международно ориентированным сознанием», гражданина планеты, усвоившего национальные, государственные и мировые ценности, строящего свою деятельность в интересах окружающих его людей. Учитель всегда рассматривается как медиатор, передатчик того уровня культуры, которого достигло общество. Только усвоив общественно значимые ценности и идеалы, нравственные нормы и требования, он способен передать их своим воспитанникам.

Поликультурный учитель в условиях полиэтнического государства призван осуществлять диалог культур, взаимодействие языков, интеграцию этносов. Являясь учителем-интегратором, он должен обладать рядом специфических социально-психологических и личностных качеств, его профессиональная направленность должна характеризоваться наличием особенностей, обусловленных его ролевыми функциями и профессиональной деятельностью, а также иметь свою определенную структуру.

Особенности деятельности и функции, выполняемые поликультурным учителем, обуславливают его профессиональные, социальные и личностные качества. Такой учитель должен:

1) быть гуманистом, обладать эмпатией, толерантностью, децентрацией, позитивизмом. Работая в среде учащихся с иномыслием и инокультурой (например, обучая русскоязычных учащихся татарскому языку или татароязычных — русскому), учитель должен уважать, ценить родную культуру и язык обучаемых, уметь передать, привить им другую и осуществить их «встречу», взаимодействие, взаимообогащение, взаиморазвитие. Он должен осознавать свою роль интегратора и организатора диалога культур;

2) отличаться высокой эрудицией и большим объемом знаний и умений;

3) обладать развитым системным профессиональным мышлением, уметь осуществлять перенос знаний из одной ситуации в другую, находить причинно-следственные связи в явлениях и отношениях, проводить сравнение по аналогии и контрастации и т.д.;

4) не просто иметь художественный вкус, развитые художественные потребности, интересы, взгляды, а быть культурно высокообразованным человеком, усвоившим ценности мировой культуры;

5) быть тонким психологом, обладать чуткостью, интуицией и предвидением. Разумеется, этими качествами должен обладать любой учитель, но поликультурный — вдвойне, поскольку ему предстоит работать в среде с различным этнонациональным составом и тонко чувствовать нюансы в отношениях и поведении учащихся;

6) быть гибким и мобильным, уметь перестраиваться в зависимости от ситуации;

7) быть творческим человеком, увлеченным, способным к творческой самореализации в профессиональной деятельности. Постоянный поиск и отбор содержания обучения и использования форм и методов, адекватных изменениям, происходящим в обществе, в сфере межнациональных отношений, осуществление связей различных культур, языков в обучении требуют от учителя самостоятельной, высокотворческой деятельности.

На основе профессиографического анализа основными составляющими профессиональной направленности личности поликультурного учителя можно назвать гуманистическую, профессиональную, познавательную, поликультурную. Гуманистическая направленность — это интегративное качество личности учителя, основными компонентами которой являются восприятие личности ребенка как равноправной личности; уважение и безоценочное положительное отношение к нему в общении; справедливость; эмпатия; педагогический оптимизм; возникновение и развитие коммуникативных, или диалоговых, потребностей, направленности на взаимодействие и реализация ее в учебно-познавательной деятельности, строящейся на гуманистических ценностях; адекватный уровень



самоуважения, принятие себя как значимой и интересной личности, способной к саморазвитию и самосовершенствованию.

Если педагогический труд станет для учителя смыслом жизни, сферой реализации личности, если потребность в педагогической деятельности станет доминирующей и подчинит себе другие потребности и мотивы, тогда можно вести речь о профессионализации, профессионализме, творчестве и индивидуальном почерке учителя. Критериями сформированности профессиональной направленности служат осознание общественной значимости профессии учителя и социальной роли поликультурного учителя как интегратора и организатора диалога культур; намерение работать учителем и удовлетворенность выбранной специальностью и профессией; стремление к самосовершенствованию в выбранной области специализации и сфере деятельности; потребность реализовать в выбранной области специализации и сфере деятельности.

К критериям сформированности познавательной направленности относятся: уровень сформированности значимых мотивов познавательной деятельности; наличие стремления к самообразованию и самообучению, к овладению системным профессиональным мышлением, мыслительными операциями; уровень творческого проявления учебной, практической, научно-исследовательской, художественно-эстетической деятельности.

Поликультурного учителя должны отличать качества, характеризующие его как интегратора культур, организатора межкультурного взаимодействия, передатчика своей (своих) культуры носителю другой, как гармонизатора межэтнических взаимоотношений. Ему должны быть свойственны определенная система отношений к происходящим процессам в обществе, система ценностей и убеждений, психологическая готовность к исполнению важной роли интегратора. Все вышеперечисленное можно объединить в одно понятие «поликультурная направленность», которая наряду с гуманистической, профессиональной и познавательной будет характеризовать лич-

ность поликультурного учителя. Прежде всего ему должно быть присуще позитивное восприятие обучающегося как представителя другой культуры, национальности, другого вероисповедания. Позитивное отношение к культурным ценностям как общечеловеческому достоянию независимо от их национальной принадлежности, мудрое сочетание культурных ценностей этноса, государства и всего человечества (мировых ценностей) должно стать неотъемлемой чертой обучения и воспитания молодого поколения. Критериями сформированности поликультурной направленности можно считать потребность в овладении культурами разных народов (родной, культуры совместного проживания, зарубежной) и выработке в себе таких качеств, как культурная децентрация, межэтническая толерантность, позитивизм, эмпатийное отношение к представителям инациональностей; стремление к осуществлению кросскультурного подхода в учебной, квазипрофессиональной, профессиональной деятельности; осознание своей роли учителя-интегратора, своих функций в осуществлении диалога культур, необходимости своего самосовершенствования для осуществления социальных функций организатора диалога культур.

Таким образом, поликультурный учитель — это учитель с гуманистической направленностью, гуманистическим взглядом на мир, на окружающих людей, на самого себя, обладающий качествами, присущими гуманисту: добротой, чуткостью, эмпатией, толерантностью, позитивизмом, децентрацией и др. (учитель-гуманист); учитель, обладающий системным мышлением, эрудицией, широким кругозором, с легкостью осуществляющий перенос знаний, гибкий и мобильный (специалист широкого профиля), стремящийся к творческой самореализации и самосовершенствованию в избранной сфере деятельности; учитель, усвоивший несколько культур и транслирующий эти культуры обучающимся, т.е. осуществляющий диалог культур на основе кросскультурного, кроссэтнического подхода (учитель-интегратор).

Поступила 28.02.03.

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЕНЕДЖЕРА

Л.С. Зникина, зав. кафедрой иностранных языков Кузбасского государственного технического университета, доцент

С изменением экономических и социальных тенденций в нашей стране, активным вхождением ее в мировое экономическое и образовательное пространство важным остается обсуждение вопросов профессионального образования, качества обучения и целевой подготовки специалистов. В современном отечественном профессиональном образовании по-прежнему на первом плане — профессионал, чья личность и ценностно-смысловая сфера определяют результат труда.

Под качеством профессионального обучения принято понимать способность учебных заведений разрабатывать и осуществлять программы подготовки специалистов, которые учитывают социально-экономические условия в обществе, отвечают его социальному заказу и образовательным потребностям, помогают специалистам в дальнейшем профессионально решать интеллектуальные, творческие, управленческие и производственные задачи. Однако «качество начинается с самой личности человека, развития его духовно-творческих возможностей, реализуемых в созидательно-преобразующей деятельности, в результате которой и рождается новое качество. Отсюда понятна роль образования, призванного обеспечить формирование такой личности, способной осуществить качественные изменения в сфере своей профессиональной деятельности» (Бойцов Б. и др. С чего начинается качество? // Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 40).

Между тем следует признать наличие достаточного (для необходимости изучения) количества проблем подготовки профессиональных кадров, обусловленных различными факторами в новых социально-экономических условиях. Ссылаясь на свой педагогический опыт, можем утверждать, что проблемная ситуация в области дальнейшего повышения

качества подготовки специалистов в вузах состоит:

- в отсутствии единого подхода и целевой направленности на конечные народно-хозяйственные результаты;

- недостаточном управлении качеством подготовки специалистов, обеспечивающем целенаправленное взаимодействие элементов процесса подготовки на всех его этапах и уровнях;

- неполном соответствии содержания, форм и методов деятельности на всех стадиях подготовки специалистов требованиям научно-технического прогресса.

В центре нашего педагогического исследования была специфика целевого, в основном послевузовского, обучения менеджеров в рамках подготовки управленческих кадров для народного хозяйства РФ (федеральная программа подготовки менеджеров). С учетом этой специфики в число предназначенных для рассмотрения задач на этапе подготовки к целевому обучению специалистов управления входили нижеследующие вопросы.

В какой степени вуз и его преподаватели осознают приоритеты развития менеджеров?

Трансформируется ли это осознание в понимание образовательных потребностей?

Изучение опыта работы ряда исследователей по проблеме формирования компетенции специалиста-менеджера, анализ учебного процесса и результатов подготовки менеджеров в рамках названной программы (1997—2002 гг.) позволили сделать вывод, что приведенное выше определение качества обучения должно быть дополнено следующими общими критериями:

- главной педагогической целью при формировании компетентности специалиста и критерием уровня его сформиро-



рованности являются не собственно знания, а развитие необходимых для реализации этих знаний и приобретенных умений качеств личности;

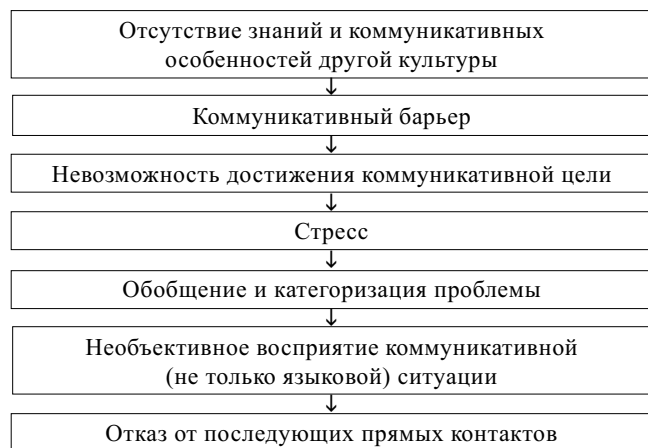
— в процессе формирования профессиональной компетенции специалиста межкультурную коммуникацию необходимо рассматривать как одну из составляющих обучения будущих специалистов и как фактор повышения качества их обучения с учетом межкультурных связей в условиях международной академической и экономической мобильности;

— в связи с этим необходимо искать новые педагогические методы и подходы в обучении специалистов межкультурной компетенции, в том числе и иностранному языку, на основе принципа функциональности, целостности и системности в обучении, а именно принципа соотнесенности приобретения знаний и применения знаний в условиях глобализации образования и международного сотрудничества, что предполагает комбинирование академических и практических аспектов для развития знаний и навыков обучаемых.

Итак, современные условия нашей жизни предъявляют принципиально новые требования к бизнес-образованию с

позиций межкультурного общения. Именно поэтому во главу угла обучения должно ставиться его соответствие потребностям деловой среды в России и на международном уровне. Обучение должно носить индуктивный, а не директивный характер, т.е. должно начинаться с анализа потребностей, а не с заранее определенного учебного плана. Более того, модель специалиста является завершенной, если она формируется из специальной компетенции (функциональных знаний) и социально-личностной компетенции (экстрафункциональных знаний).

К последнему условию относятся формирование межкультурной коммуникации и, каким бы простым это ни казалось, умение общаться, что является одним из требований к уровню сформированности профессиональной компетенции специалиста-менеджера. Отсутствие этого умения непременно ведет к так называемому культурному шоку. С целью выяснения причин и следствий культурного шока для специалистов-менеджеров, слабо владеющих основами межкультурной коммуникации, мы проанализировали проблемные ситуации, представив эту информацию в виде схемы.



Последовательность возможных проблемных ситуаций в межкультурной коммуникации

Причинами подобной психологической реакции являются многие факторы. Главный из них — это недостаточная информация о реалиях страны, с представителями которой работают наши специалисты.

Таким образом, на первый план выдвигается формирование не собственно знаний и умений, а развитие необходимых для реализации этих знаний качеств и компетенции личности. Очевидно, бу-

душый специалист должен быть способным к социальным, экономическим и межкультурным формам деятельности, владея на достаточном уровне также иностранным языком.

Мы разделяем мнение о том, что для содержательного понимания тех изменений, которым подвергаются ценностные и мотивационные структуры современных россиян, целесообразно обратиться к понятию «социальный характер». Согласно Э. Фромму, основная функция социального характера — «формировать и направлять человеческую энергию внутри данного общества во имя продолжения функционирования этого общества» (Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1994). Следовательно, мы вправе гово-

рить, что важнейшие составляющие социального характера — это мотивация и ценности. В многочисленных западных исследованиях показано, что основная мотивация менеджеров — достижение. Такое понимание ситуации соответствует занимаемой нами позиции в дискуссии об особенностях формирования профессиональной компетенции и отличается от мнений тех исследователей, которые считают специальные знания достаточными для профессиональной деятельности человека.

Интересным представляются сравнительные данные оценок так называемых ключевых качеств руководителей-менеджеров, приведенные в нижеследующей таблице.

**Результаты сравнения «ключевых качеств»
руководителей среднего звена (middle management) и их ранжирование**

Качество	Степень значимости		
	по данным немецких исследователей	по данным наших исследований за 1998—1999 гг.	по данным наших исследований за 2000—2001 гг.
Креативность	11	6	4
Способность работать в команде	4	10	8
Инициатива	5	7	5
Коммуникабельность	8	13	12
Способность концентрироваться	6	1	1
Ответственность	3	5	6
Готовность к выполнению необходимой работы	1	8	10
Целеустремленность	10	2	7
Логическое мышление	9	9	11
Умение конструктивно критиковать	7	12	13
Надежность	2	11	9
Знание иностранного языка	—	3	2
Межкультурная компетенция	—	4	3

Источниками данных явился наш опрос слушателей курса в рамках подготовки управленцев, проведенный по годам: 1998—1999, 2000—2001. В ходе нашего исследования слушателям (182 респондента) было предложено проранжировать наиболее важные, на их взгляд, качества управленца-профессионала. Параллельно для сравнения и анализа дана информация из немецкой газеты «Markt» (2000. № 13). Конечно, мы допускаем некоторую условность такого подхода, тем не менее считаем эту ин-

формацию достаточно интересной и необходимой для построения модели специалиста и организации процесса его обучения.

Итак, одним из требований к бизнес-образованию является умение эффективно взаимодействовать с представителями различных культур. Это подтверждают данные других исследований и опросы тех, кто непосредственно работает в сфере менеджмента. Причем, если совсем недавно среди специалистов различного профиля бытовало мнение о том,



что «профессионалы всегда договорятся, независимо от того, в условиях каких культурных традиций они воспитывались», то в последнее время значимость и актуальность проблемы межкультурных взаимодействий признаются все более широкими кругами политиков, предпринимателей и всех тех, кому приходится работать с иностранцами. И наоборот, непривычность, а иногда и неприемлемость стилей общения, принятых в России, обусловленных ее культурными традициями, весьма существенно затрудняет адаптацию иностранцев к нашей культуре и препятствует налаживанию плодотворного сотрудничества.

Анализ исследований в области подготовки менеджеров позволяет сделать вывод о том, что при наличии фундаментальных профессиональных знаний важными являются знания, необходимые для руководства, а именно знания коммуникации как инструмента управления. Считаем целесообразным привести основные заключения этих исследований в виде тезисов (см.: Lentz B. *Der polyglotte Supermann // Manager Magazin*. 1997. Nr. 5. S. 257—270).

— Коммуникация в деловом контексте изначально ориентирована и направлена на цель.

— Менеджеры общаются не только друг с другом, но и прежде всего с представителями внешней общественности.

— В деловом контексте нет свободного выбора коммуникативных партнеров — существует «вынужденное общение».

— Коммуникация — это предпосылка для функционирования системы «Бизнес».

Очевидным является и то, что в процессе так называемой интернационализации экономики, общего процесса глобализации значительно возросли требования к уровню профессиональной компетенции менеджеров в умении общаться. «К сожалению, многие из них думают шаблонами, им не хватает знания мира, терпения и выдержки, чтобы объясниться (договориться) с людьми других культур и другого образа мышления. Они просто неинтернациональны» (ibidem).

Совершенно ясно, что педагогическая деятельность должна рассматриваться не как собственно процесс обучения, а как взаимодействие процесса обучения и социальной ситуации в целостной социокультурной структуре: центральное место в ней занимает не преподаватель, а взаимодействие обучаемого, преподавателя и социальной структуры. Новые подходы в обучении должны изменить обе ключевые фигуры этого процесса — и преподавателя и обучаемого. Если раньше знания рассматривались как объект передачи, то в современном процессе обучения и личностно-значимой деятельности будущего специалиста они должны быть объектом усвоения. Процесс обучения представляет два аспекта: приобретение знаний и применение знаний, поскольку сами знания без определенных навыков и условий их использования не решают проблемы образования человека.

Соотношение деятельности преподавателя и обучаемого можно представить формулой, выражающей собственно деятельность и отношение участников педагогического процесса:

для традиционного подхода:

$$TK + S \longrightarrow SK + T;$$

для инициативного подхода:

$$S = K \xrightarrow{T} SK,$$

где Т — преподаватель (teacher, tutor); S — студент (student); К — знания (knowledge).

Практика обучения менеджеров позволяет определить собственные подходы к оптимизации процесса обучения специалистов, разработать собственную модель обучения, основой которой являются инициативные методы, опирающиеся на следующие принципы:

— первоочередное внимание должно уделяться процессу преподавания;

— к процессу обучения в равной степени причастны участники обеих сторон;

— преподаватель является помощником в обучении (tutor);

— приоритет отдается принципу «знать как»;

— общая стратегия занятий выстраивается на гибкой основе в соответствии с потребностями; цель обучения может стать предметом обсуждения;

— акцент в обучении делается на практической стороне;

— важным является разработка мультidisциплинарных проектов в обучении.

Данные положения были проверены в ходе контрольного педагогического эксперимента, в котором проектируемые результаты обучения сравнивались с полученными в реальной ситуации во время зарубежной практики менеджеров посредством feed-back-метода (метода обратной связи).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Социальный заказ и приоритетные направления социально-экономического развития общества определяют уровень и содержание необходимой компетенции специалиста при его профессиональном обучении. Анализ социально-экономических реалий отчетливо выявил ряд противоречий, типичных для современной системы образования: между потребностью в образовании самой личности и общественными ожиданиями; между потребностью в высококвалифицированных специалистах нового уровня и практикой обучения этих специалистов в соответствии с их дальнейшей профессиональной направленностью. На первый план выдвигается формирование не собственно знаний и умений, а развитие необходимых для реализации этих знаний качеств и социальной компетенции лич-

ности. Межкультурная коммуникация рассматривается как важный компонент общей профессиональной компетенции специалиста в области управления. В современной образовательной парадигме важными стали такие ценности, как социальный капитал, межкультурная коммуникация, толерантность и уважение к культурным различиям.

2. Формирование межкультурной компетенции специалиста-менеджера в структуре общей профессиональной компетенции рассматривается нами в рамках изучаемой проблемы с позиций повышения качества образования. Качество образования определяется в исследовании как совокупность его свойств, обуславливающая способность удовлетворять социальные потребности в формировании и развитии личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных и психических свойств. Педагогической деятельностью в процессе обучения специалистов выступает не деятельность участников педагогического процесса собственно, а педагогическая и социальная ситуация в ее динамике.

3. Теоретическое обоснование необходимости новых подходов в формировании профессиональной компетенции специалистов управления с учетом межкультурного аспекта мы рассматриваем как предпосылку для разработки и обоснования приоритетного ряда методико-педагогических условий формирования компетенции специалиста-менеджера высшей квалификации.

Поступила 22.01.03.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ НЕКЛАССИЧЕСКОЙ ЭСТЕТИКИ В ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ

М.В. Логинова, докторант кафедры культурологии МГУ им. Н.П. Огарева

Достаточно традиционный вопрос о специфике эстетического знания приобретает в современной ситуации дискуссионность. Это связано с изменениями, которые произошли с гуманитарным знанием в целом, с процессами трансфор-

мации эстетического сознания под воздействием новых идей, непривычных, подчас эпатазирующих, способов художественного выражения.

Глобализация современной жизни и культуры привносит новый опыт видения

© М.В. Логинова, 2003



и владения ценностями, а вместе с ними и тяготение к художественному мифопоэтическому, философскому и т.п. многоязычию, полистилистике. Происходит перемешивание, вплоть до слияния, креативных установок гуманитарных наук и искусства. При этом философия и искусство вносят в новый становящийся континуум художественных и философских идей и представлений свое сознание, попытку упорядочивания взаимовлияний, сохраняя при этом определенное единство и общность фундаментальных мировоззренческих представлений, принципов, черт. В данной теоретической ситуации представляется актуальным выделение специфических черт неклассической эстетики, которая складывалась на протяжении прошлого века.

Автор, читая для студентов университета спецкурс «Философия неклассического искусства XX века», на практике убедился в необходимости рассмотрения искусства в новом, именно неклассическом, ракурсе. Интерес к неклассическому искусству вызван стремлением осознать изменения, которые происходят в современной культуре, понять сущность многих явлений. Целью курса «Философия неклассического искусства XX века» является определение специфики современного художественного отношения к миру. Укажем некоторые предпосылки, позволяющие нам рассматривать современное искусство в философско-эстетическом аспекте.

1. Осмысление проблем неклассического искусства может осуществляться только на основании эстетики как одной из важнейших дисциплин гуманитарного цикла, составляющей фундамент наук об искусстве и литературе. Отметим, что, несмотря на все изменения, предмет эстетики в сущности своей остается неизменным — гармоничное отношение человека и бытия. Предмет этот чрезвычайно сложен и многолик, он существует на границе между материальным и духовным, рациональным и иррациональным.

Эстетика XX в. развивалась под знаком парадокса, свидетельствующего о глобальных метаморфозах культуры. Культурное самосознание современнос-

ти выражает определенный перелом в основных традициях европейского типа мышления. Со времени появления феномена постмодернизма для исследователей оказался весьма важным вопрос о соотношении классического и неклассического в культуре. Новый постмодернистский взгляд не просто разрушал классическую модель миропонимания, он строился на принципиально иных основаниях.

Путь отрицания классики пролегал через отрицание приоритета разума к утверждению воли, а также к онтологизации и эстетизации философской проблематики. Все это говорило об изменениях в онтологических пластах самосознания. Появление неклассической эстетики связано с субъективной онтологией, отказом от метафизики. В философии С. Кьеркегора и Ф. Ницше произошло переосмысление классической немецкой эстетики, которая строилась на бинарных оппозициях (субъект — объект, внешнее — внутреннее, прекрасное — безобразное, элитарное — массовое и т.д.). «Метафизический нигилизм» явился ответом на изменения в мировоззрении XX в. Нигилизм сам по себе свидетельствовал о том, что путь дуализма (или дуальной модели мира), а вместе с ним и метафизического способа мышления исчерпал себя.

2. «Онтология субъекта» предлагала новые формы философствования, позволяющие преодолевать грани между искусством, наукой и жизнью. В современной культуре постмодернизма уже поставлен вопрос о соотношении *текста жизни* и *жизни текста*, которые должны объединиться. Подобные метафизические конструкции должны быть направлены на изучение непреходящих ценностей индивидуального бытия, а не на познание объективного мира. Однако дело ведь не в том, замечать или не замечать неклассическое, а в том, что с ним делать дальше: вовсе отказаться от поиска классических основ или выстраивать неклассическую систему, несмотря на невозможность подобного построения? К тому же соотношение классического и неклассического может быть понято как противопоставление *ставшего*

и *становящегося*, но ни то, ни другое не дано нам в чистом виде.

Мы предлагаем рассматривать диалектику ставшего и становящегося как изначальный пункт циклического развития философского знания. Необходимо отметить, что противопоставление классического и неклассического философствования может сопровождать *любой* философский дискурс, поскольку элементы «неклассики» можно обнаружить не только в XIX—XX вв., но и, например, у софистов или стоиков, противопоставляющих себя «классическим» направлениям, идущим от платонизма или аристотелевской метафизики. Основанием для выделения «классики» и «неклассики» является их соотносительность с «Большим Контекстом», с контекстом основных мыслительных традиций, базовых философских парадигм. Это означает интегрирование того или иного феномена в определенный контекст, который и позволит дать корректную дефиницию и идентификацию исследуемого феномена.

Нахождение внутри классического пространства будет обнаруживаться до тех пор, пока ни один из компонентов не будет выведен как самостоятельный. При этом новое явление рождается из элементов распада прежней системы. Сбалансированное соотношение этих элементов создавало систему, которую мы здесь называем классической. Распаду предшествовало нарушение естественного равновесия: усиление одних элементов системы при подавлении других, появление диссонансов. Отличие неклассической эстетики, равно как и неклассического искусства, состоит в структурных изменениях, когда один из элементов, нарушая классическую гармонию, претендует на самодостаточность. Возникающие в современном художественном пространстве многочисленные течения так или иначе выполняют те же функции, которые всегда выполняло искусство, но какими бы экзотическими ни казались эти явления, они получили самостоятельную сущность как элементы распада.

3. Оппозиция «классическое — неклассическое» измеряется не только ис-

торическим контекстом соотношения эпох и культур. Подчеркнем, что классический и неклассический стили мышления находятся в непрерывном динамическом развитии, что между ними не обязательно следует предполагать четкий исторический переход (классика — неклассика — постнеклассика). Самоосмысление классики неизбежно ведет к актуализации прошлого: в классике обнаруживаются интуиции и потенции неклассического опыта.

Анализ современной культуры помогает увидеть смещение в трактовке этих понятий в сторону их привязанности к историческому времени — к выявлению архетипической «встроенности» классики в неклассический опыт. Возникает дилемма: что «продуктивнее» — интерпретировать классику или постмодернизм? Для нас важно то, что понятия «классика» и «неклассика» *позволяют определить вектор развития философской и художественной проблематики XX в.* Речь идет о специфической оптике философского взгляда. В этом смысле мир не просто отражается, а производится философией, и именно в том виде, который задается исторически изменчивой организацией философского дискурса. Соотносительность проблем классики и неклассики с общекультурным контекстом XX в. позволяет видеть в этих феноменах не только бинарную оппозицию. *Методологическое значение* для современной культуры состоит в новом примере освобождающей *деконструкции* традиционных бинарных оппозиций как застывших парадигм мышления и бытия. Парадигма современной культуры находится в становлении, поэтому оппозиция «классика — неклассика» позволяет раскрыть сущностные моменты этого становления.

4. Эстетика всегда была философией искусства, т.е. парадигмальной системой знания, порождающей определенные принципы художественного творчества. Понятия классической эстетики вырастали из философского осмысления искусства, красоты, формы, мимезиса, эстетического вкуса. В любой концептуальной конструкции они сберегали свое домини-



нантное положение, выполняя эпистемологическую функцию в построении художественного мировоззрения.

Появление художественного авангарда и постмодернистской игры вызывает переосмысление традиционных понятий и подходов. Неклассическая эстетика перенимает парадигмы многих современных наук — от лингвистики и семиотики до психоанализа и синергетики. Появляются даже собственные методы и модели исследования, которых не знала классическая эстетика — структурализм, герменевтика, ризоматика, шизоанализ и т.п. В новой структуре неклассического мироотношения преодолевается базисное для традиционной эстетики противопоставление «субъекта» и «объекта». Мир не реальный и сущий, а воображаемый и условный становится сферой поисков и переживаний. Отказ от бинарной логики классики приводит к поиску эстетики в предельных ситуациях, переходах из одного мира в другой, от реально до сюрреального.

Неклассическая эстетика преодолевает ренессансно-просветительскую эстетику, имеющую линейный характер категориального ряда. Если категории традиционной эстетики отражали существующий миропорядок, выводились одна из другой, то неклассическая традиция создает ментальное пространство искусства. Постмодернистские принципы философского *маргинализма*, открытости, безоценочности ведут к дестабилизации классической системы эстетических ценностей. Происходит отказ от нормативных представлений о категориях эстетики. Аксиологический сдвиг постмодернизма связан с его *толерантностью*.

Классический тип философствования исходил из предпосылки, согласно которой познающий разум снова обнаруживает себя в разумно структурированном мире или же сам придает природе и истории разумную структуру. Разумная тотальность мира или мирообразующей субъективности обеспечивает своим моментам причастность разуму. Рациональность здесь мыслится как содержательно организующая мир. Обозначим этот момент отличия классической и неklas-

сической модели как *имперсональность* классики. Неклассическая философия опирается на рациональность своего образа действия. В качестве разумного выступает уже не порядок вещей, а решение проблемы, которое достигается в методическом освоении реальности. Такой тип мышления, отказываясь от претензии мысленно охватить тотальность сущего, не претендует на всеобъемлющую перспективу, исходя из которой метафизика проводила различие между сущностью и явлением.

Неклассический стиль мышления воплощает новый, *нелинейный*, тип рациональности. Парадигма классической культуры с объектным стилем мышления нацеливала на познавательное освоение предмета без учета роли субъекта и его способов познания и преобразования мира. На этом основании И. Пригожин делает вывод о том, что мир классики — тавтологический, атемпоральный — чужд внутренней созидательности, так как в нем действует однозначная зависимость. В противоположность этому неклассика создает новые законы формообразования, в которых момент перехода внешнего во внутреннее состояние связан с коренным преобразованием всей системы. Этот тип рациональности предполагает теоретическое воспроизведение объекта с точки зрения включенности в человеческую деятельность. Именно поэтому теоретические модели объекта не считаются единственно возможными и на вопрос «кто говорит?» можно получить разноречивые ответы. Открытый тип рациональности оценивает факт разнообразия концепций как фактор возможности коммуникации посредством языка.

5. С точки зрения истории культуры постмодернизм приходит после осуществления авангардистского и модернистского проектов. Рождение совершенно новых, эпатазирующих приемов и методов творчества, характерных для авангарда, заменяется варьированием, цитированием, аранжировкой. В произведениях постмодернистских авторов коллажно-эkleктично объединяются достижения различных эпох, от примитивизма до авангарда.



Исчерпанность традиционных методов мышления, жесткая власть дискурса над умами философов заставляла искать новые формы философствования. Для постмодернистской эстетики в искусстве уже все исчерпано, остается лишь читать его *тексты*, открывая их заново через анализ структурных единиц. Поиск смыслов осуществляется как работа с текстом, в который превращается весь культурный универсум. Наблюдается смешение стилей, методов, концепций, категорий, методологий. Поиск новой выразительности происходит за счет актуализации приемов и методов самых различных стилей и направлений искусства. Сложно понять, то ли классические формы обогащаются авангардистскими находками, то ли последние развиваются на основе академических решений.

Плюрализм постмодернистского сознания создает полисемантические образы, структурирует мир человека в самых невероятных измерениях, языках и дискурсах, синтезах и синестезиях. В искусство внедряются новый стиль деятельности и созерцательности, новые формы коммуникативности, категориальности, чувственности. По сути, трансформируется вся сфера образности в ее объективно-предметной, знаково-символической, субъективно-чувственной формах. Смена мироотношения закрепляется в новой картине мира, в новой метафизике и эстетике.

К числу признаков, свидетельствующих об эпохальной смене парадигм, можно отнести замену моноцентризма глобальным *полицентризмом* постмодерна. Полицентризм нацелен на соединение творческой свободы искусства с потребностью культуры во внешнем представлении социального смысла. Постмодернизм пытается создать синтез из модернистской свободы экспрессивности и индивидуальности и стремления к культурно значимым образу и форме.

Неклассическая рефлексия действует в пространстве жизни, не ожидая понижения, будущих возможностей, рационального контроля, но дополняясь и восполняясь, трансформируясь в иные образования. Задача исследователя современной культуры состоит в том, чтобы посмотреть на эту «неестественность» как на момент встречи с иным, глубоко непостижимым, что заставляет пересматривать классические представления о мире. Таким образом, выделяя основные направления в исследовании неклассической эстетики, мы подчеркиваем ее опору на традиционный философско-метафизический фундамент классической эстетики и опыт новейших мыслительных практик. Методологическое значение данного выделения состоит в современной аналитике эстетического знания, творческом пересмотре основных положений эстетики.

Поступила 20.01.03.

ЭТНОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ВУЗЕ

Н.А. Туранина, зав. кафедрой русского языка и методики начального образования Белгородского государственного университета, профессор

Основная задача современного лингвистического образования заключается в формировании высокоинтеллектуальной языковой личности. Важной составляющей этого процесса, на наш взгляд, являются изучение курса русского языка на этнокультурологической основе, формирование этнокультурологической компетентности.

Формирование языковой личности предполагает не только усвоение определенных разделов русского языка или отдельной темы, но и изучение русского языка как материальной и духовной ценности народа, как основной части его национальной культуры.

В настоящее время нами разработана система использования этнокультуроло-



логического материала при изучении курса «Лексикология русского языка», чтобы показать, что сведения о русском языке являются средством выражения национальной культуры народа. Н.С. Булгаков подчеркивал, что самое могучее дерево культуры, в котором отпечатывается душа народа, есть язык. Вот почему, любя свой народ, нельзя не любить свой язык и свою культуру. Ведь язык — это путь, по которому мы проникаем в ментальность нации.

Процесс формирования этнокультурологической компетентности при изучении раздела «Лексикология» происходит на материале текстов о народной культуре (включая региональный материал) по нижеприведенной схеме.

Тема 1. Значение слова. Полисемия

После изучения теоретического материала (слово и его признаки, лексическое значение слова и его типы; многозначность, типы переносных значений слова и т.д.) работаем над выработкой практических навыков с привлечением текстов, содержащих общие сведения о русской народной культуре, ее истоках, мифологическом сознании славян.

Фрагмент текста

Славянская мифология — это совокупность определенных представлений наших предков. Древние мифы славян пытались объяснить все в окружающем мире: мир людей и мир демонов. В настоящее время судить о мифологической картине мира древних славян достаточно трудно, так как это можно сделать только по вторичным источникам (письменным, фольклорным, вещественным). Народная культура помогает нам воссоздать древние представления о наивной картине мира, основанной на мифологических образах.

Во все времена человек стремился ко всему таинственному, старался открыть и исследовать то, что для него было загадочным и необъяснимым. Осознавая свою слабость перед силами природы, он невольно боялся их и все, что было ему непонятно, относил к тайной высшей силе. Чем меньше развит человеческий ум, тем шире область неизведанного, сверхъестественного и непонятного, тем

больше верится, что невидимая могучая сила, управляющая всеми видимыми, но непознанными явлениями, наделена высшим разумом и могуществом. Почти у всех народов существовало убеждение, что верховное существо не одно, а окружено подвластными ему божествами — бесплотными и невидимыми духами, произошедшими из его света и власти. Одни были чистыми и находились между верховным светом и людьми; другие — утратили свою чистоту, но не утратили своего могущества и бессмертия. Таким образом, из созданного людьми появилась и идея существования духов чистых и нечистых, духов света и тьмы, добрых и злых, влияющих на дела мира и людей.

Тема 2. Омонимия

Материалом для закрепления этой темы служат этнокультурологические тексты, содержащие сведения о русском доме, его внутреннем пространстве, традиционной пище славян.

Фрагмент текста

Дом — это самое дорогое для каждого человека, а для крестьянина в понятие «дом» часто включалось все хозяйство: жилая изба и дворовые постройки. Рядом с избой находились погреб, хлев, сарай, сенник. Значительную часть хозяйственного двора занимал сарай для хранения рабочего инвентаря — сохи, бороны, косы, вил, грабель, а также телеги и саней. Здесь же крестьянин с помощью специального приспособления гнул полозья для саней и дуги для лошадей, ремонтировал орудия труда. Двор был огорожен плетнем.

За пределами двора располагались овины, житницы, амбары, а также баня. В овинах сушили хлебные снопы перед обмолотом, а в житницах хранили зерно (снопы). Ко двору прилегал огород, здесь же, неподалеку, располагались конопляники, капустники, хмельники — так называемая «удворенная» земля, также обносившаяся изгородями. Огораживанию придавалось большое значение. Существовала специальная статья «Судебника» Ивана Грозного, которая гласила, что в случае потравы хлебного поля скотом вся вина возлагается не на владельца ско-

та, а на того, чья изгородь оказалась неисправной. Вход во двор осуществлялся через ворота.

Тема 3. Синонимы. Антонимы

Дидактический материал к теме — тексты о русском национальном костюме и его региональной специфике.

Фрагмент текста

Женская крестьянская одежда — наиболее устойчивая составная часть традиционно-бытовой культуры. На протяжении столетий она сохраняет древние черты в покрое, украшениях, терминологии.

Народный мастер не просто технически исполнял детали народного костюма — процесс их создания сопровождался обязательным ритуальным действием, и этот ритуал составлял главную часть жизни наших предков. Поэтому у народного костюма есть своя логика — логика конструктивного построения, логика кроя, которая имеет смысловую основу и которая, в свою очередь, объясняет приемы его художественно-декоративного решения — использования вышивки, кружева, способов набойки, приемов узорного ткачества. Так, например, непосредственному шитью *рубахи* предшествовало несколько ритуальных этапов, связанных с производством необходимого материала. Посев, выращивание и обработка льна или конопли были процессом длительным и трудоемким. И когда мастерица садилась ткать, она испытывала чувство благоговения к нитям, а рожденный под ее руками холст имел сакральное, магическое значение, служил связующим звеном между человеком и окружающим его миром.

Тема 4. Лексика с точки зрения ее происхождения

Практические упражнения по этой теме предлагаются на материале текстов о народонаселении края и диалоге культур.

Фрагмент текста

Южная лесостепная окраина Руси (куда входил и наш край), разоренная монголо-татарским нашествием, начала вновь активно заселяться в XVI—XVII вв. Сюда бежали в поисках воли сначала беглые холопы, крестьяне, оскудевшие люди и мятежные стрельцы. Они пополняли ряды казаков, вольных ски-

талцев, промышлявших охотой, бортничеством, а то и разбоем.

«Дикое поле» (так называлась тогда территория нашего края) было опасным местом для жизни — здесь хозяйничали крымские татары, которые использовали эту территорию как форпост для нападения на Русское государство. В конце XVI в. здесь создается сторожевая служба и строятся города-крепости Воронеж, Белгород, Оскол, Курск и другие.

По данным писцовых книг, в первой четверти XVII в. на территории современной Белгородской области было три уезда — Белгородский, Оскольский и Валуйский. В Белгородском уезде (верховья Северского Донца и его притоки Корень, Короча, Нежеголь) проживало 12—14 тыс. чел. Постоянные поселения были в основном сосредоточены севернее Белгорода. Так, по Северскому Донцу и на реке Корень располагались крупные села: Сажное, Никольское, Ушаково, а также деревни Мясоедово, Мелехово и Гураево. По реке Короча селений было меньше, Оскольский уезд в то время был заселен мало, а в бассейне реки Ворсклы постоянных поселений не было совсем. Вслед за строительством городов-крепостей с 1635 г. началось сооружение оборонительной линии, вошедшей в историю под названием Белгородской черты, протянувшейся почти на 800 км.

Тема 5. Активный и пассивный состав словаря

После изучения теоретического материала студентам предлагаются для анализа тексты о русских народных праздниках и обычаях, содержащие лексику активного и пассивного запаса.

Фрагмент текста

В традиционной культуре исключительная роль стола была выражена практически во всех обрядах, одним из элементов которых являлась трапеза. Каждый день в определенный час за столом собиралась обедать вся крестьянская семья. Стол был такого размера, чтобы каждому хватало места. Во время обеда старались подольше посидеть за столом, полагая, что «сколько за столом просидишь, столько в царстве небесном пробудеешь». Место, занимаемое за столом, было важ-



ным показателем семейного и социального положения человека. Хозяин дома обычно сидел во главе стола под иконами. Если в семье не было отца, то место хозяина занимал старший женатый сын; если же он еще не был женат, то главенство принадлежало матери. По сторонам от хозяина садились старшие мужчины, за ними младшие и лишь за ними женщины. Если женщинам не хватало места, то они ели на лавке или возле печи. Место за столом в красном углу считалось наиболее почетным и предназначалось для хозяина дома, почетных гостей и священника. Все значимые события семейной жизни отмечали в красном углу.

Тема 6. Лексика с точки зрения стилистической

Формирование навыков и умений по изученной теме происходит в процессе анализа лексем в составе текстов об оберегах русского дома и русского человека.

Фрагмент текста

Дом славянина был весь пронизан магической заклинательной символикой, унаследованной еще с языческих времен. Защитой от злых духов служили прежде всего доброжелательные языческие символы, размещенные на самых уязвимых участках жилища и двора, какими считались стены, окна, кровля. Это была архитектурная резьба — конек на крыше, резные причелины «с горомовыми знаками», изображения солнца, птиц. Иногда для украшения стрехи дома употребляли специальную композицию из обожженной глины — фигуру женщины

с поднятыми к небу руками. Стены жилищ покрывали узорами, в которых преобладала тема ужа (змеи) — покровителя домашнего очага. Отдельно вешали особое полотенце — главный оберег избы, да и семьи. Одним концом оно к Богу устремлялось, а два других — в матушку сырую землю. Потолок с полом связывало, а небо — с землею.

Эти обереги вместе делали дом недоступным для «злых духов» и убежищем для членов семьи. Все предметы в доме тоже покрыты охраняющими знаками, облегчающими «одоление зла» внутри убежища.

Разработанная нами система формирует понятие национальной картины мира, отражает национальное мироощущение, которое реализуется в семантике слов, референты которых естественны, обычны, понятны для носителей языка.

Рассматривая лексику как открытую систему, важно показать ее подвижность, восприимчивость к изменениям в жизненном укладе народа и его ценностях. Одна из форм заботы о национальной культуре — непрерывная творческая работа, обеспечивающая культуре преемственность, непрерывность внутреннего существования, порождающий потенциал.

Язык — это продукт, составная часть и условие культуры. Формирование этнокультурологической компетентности в процессе обучения языку является сложной, но необходимой задачей современного гуманитарного образования.

Поступила 20.01.03.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ

Н.А. Белова, доцент кафедры русского языка МГПИ им. М.Е. Евсевьева

В последние годы значительно расширился круг филологических дисциплин, изучаемых в общеобразовательной школе, тем более — в гимназиях и лицеях гуманитарного профиля. Наряду с традиционными русским языком и литературой изучается курс риторики — в полном объеме, представленном базовыми программами, или частично. Одновременно с разработкой школьного курса риторики в последнее десятилетие шла работа над курсом русской словесности, в результате чего появился хорошо продуманный учебно-методический комплекс, основанный на интеграции содержания предметов русского языка и русской литературы. Активно разрабатываются альтернативные программы — факультативных курсов по культуре речи, истории русского языка, стилистике и специальных интегративных курсов. Параллельное с русским языком и литературой их изучение дает возможность выстроить стройную систему преподавания филологических дисциплин.

Анализ поклассных программ позволяет найти общее поле для дисциплин филологического направления, выявить линии пересечения по темам и разделам. Так, учебные предметы «Русский язык» и «Риторика» имеют в современной школе познавательно-практическую направленность, дают учащимся знания о родном языке и формируют у них языковые и речевые умения.

Специальной целью преподавания русского языка в школе является формирование лингвистической и коммуникативной компетенции учащихся. На уроках русского языка должно уделяться внимание совершенствованию связной устной речи учащихся. Реализация этих целей созвучна с той работой, которая ведется и на занятиях по риторике. В любой программе по русскому языку предусмотрен раздел «Развитие связной

речи», на изучение которого отводится в среднем пятая часть всего учебного времени, указанного для определенного класса. Курс риторики в школе — это, безусловно, курс со своим содержанием и логикой построения, но он дополняет курс лингвистики, вбирает в себя тот материал языкового курса, который и обозначен в действующих программах как «Развитие связной речи», «Работа над сочинениями и изложениями» и под. и растворяется в школьных учебниках по русскому языку.

Развитие связной речи учащихся на уроках русского языка предполагает совершенствование всех видов речевой деятельности (говорения, аудирования (слушания), чтения и письма) и осуществляется в трех направлениях, составляющих единое целое. Первое направление — овладение учащимися нормами русского литературного языка; второе — обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся (достигается через работу со словарями и справочниками, над синонимией словосочетаний и предложений, наблюдениями над формой, значением и особенностями употребления языковых единиц); третье — формирование умений и навыков связного изложения мыслей в устной и письменной форме (работа над содержанием, построением и языковым оформлением высказывания, которая осуществляется при выполнении специальных упражнений и при подготовке изложений и сочинений).

Предмет «Риторика», с одной стороны, позволяет расширить работу названных направлений, а с другой — знакомит учащихся с историей и теорией одной из древнейших европейских гуманитарных дисциплин, имеющей богатые отечественные традиции, с особенностями современной риторики, ее законами, обучает эффективному общению, помо-

© Н.А. Белова, 2003



гает школьникам совершенствовать собственные речевые навыки. Всегда развиваясь в контакте с другими дисциплинами, являясь по своей сути интегрированной наукой, риторика находилась в центре гуманитарного знания. Сейчас ее объединяющий междисциплинарный характер становится особенно очевидным.

Изучение «Русской словесности» как систематического курса оказалось не менее востребованным в современной школе, поскольку без вдумчивого анализа языка невозможно постичь идейное богатство и художественную ценность литературного произведения. Знакомство с классическими произведениями русской литературы одновременно является и знакомством с лучшими образцами русского литературного языка. Кроме того, именно в художественном тексте наиболее ярко отражается эстетическая ценность языка в целом и его разных элементов. Таким образом происходит интеграция двух школьных предметов: «Русский язык» и «Русская литература».

Возможны различные формы интеграции: полное слияние учебного материала в едином курсе (например, «Русская словесность»); слияние большей части учебного материала с выделением специфического; построение автономных блоков с самостоятельными программами или разделами общей программы; построение интеграции вокруг ведущей, структурообразующей идеи.

Поскольку на переходном этапе (именно его переживает современное среднее образование) возникают трудности объективного характера, например, отсутствие в школе курса риторики и словесности вообще или в полном объеме, нехватка часов и средств обучения, учителя-словесники ищут наиболее оптимальные и приемлемые пути органичного объединения содержания обучения филологических дисциплин в многообразной лингвистической работе на уроках, реализующих принцип интеграции. Можно оперелелить несколько таких направлений.

Одно из них — преобразование курса русского языка, предполагающее усиление внимания к вопросам употребления языковых средств в речи, изучение

языковых явлений на материале связных текстов различных стилей. Другое — пересмотр содержания и направленности современного курса русской литературы, в котором усиливается внимание к речевым средствам выразительности на основе языкового анализа изучаемых художественных произведений. Наблюдение за изобразительно-выразительной стороной изучаемых явлений языка можно организовать на обычных уроках русского языка или литературы через систему специальных заданий, активизирующих внимание учащихся к художественному тексту, в котором реализуется эстетическая функция языка, четко проступает изобразительная роль определенно-го языкового явления.

Еще одним направлением служит разработка интегрированных уроков, в ходе которых осуществляется синтез знаний филологических дисциплин: в определенной последовательности и взаимосвязи (в соответствии с координированием программ по русскому языку, риторике, русской литературе) рассматриваются выразительные возможности русского языка и реализация их в текстах различных стилей, в разнообразных речевых ситуациях. Приведем в качестве примера возможный материал для такого урока.

При изучении способов словесного выражения (в курсе риторики — этап «Элокуция», в курсе русского языка — раздел «Синтаксис. Простое осложненное предложение») можно обратиться к художественному тексту (учащимся предлагается фрагмент повести А.И. Куприна «Олеся»), лингвостилистический анализ которого даст возможность ученикам определить функциональное использование лексических и синтаксических средств русского языка, их роль в создании риторических тропов и фигур, и далее — особенности творческой манеры писателя, его стиля.

Ветер за стенами дома бесился, как старый, озябший голый дьявол. В его реве слышались стоны, визг и дикий смех. Метель к вечеру расходилась еще сильнее. Снаружи кто-то яростно бро-

сал в стекла окон горсти мелкого сухого снега. Недалекий лес роптал и гудел с непрерывной, затаенной, глухой угрозой...

Ветер забирался в пустые комнаты и печные воющие трубы, и старый дом, весь расшатанный, дырявый, полуразвалившийся, вдруг оживлялся странными звуками, к которым я прислушивался с невольной тревогой. Вот точно вздохнуло что-то в белой зале, вздохнуло глубоко, прерывисто, печально. Вот заходили и заскрипели где-то далеко высохшие гнилые половицы под чьими-то тяжелыми и бесшумными шагами. Чудится мне затем, что рядом с моей комнатой, в коридоре, кто-то осторожно и настойчиво нажимает на дверную ручку и потом, внезапно разъярившись, мчитя по всему дому, бешено потрясая всеми ставнями и дверьми, или, забравшись в трубу, скулит так жалобно, скучно и непрерывно, то поднимая все выше, все тоньше свой голос до жалобного визга, то опуская его вниз, до звериного рычания. Порою бог весть откуда врывался этот страшный гость и в мою комнату, пробежал внезапным холодом у меня по спине и колебал пламя лампы, тускло светившей под зеленым бумажным, обгоревшим сверху абажуром.

1. Выразительно прочитайте отрывок. Можно ли считать данный фрагмент текстом?

2. Назовите языковые средства связи в тексте, обратив при этом внимание на повторы, на предложения, по смыслу и синтаксически связанные с предыдущими предложениями.

Данный фрагмент — текст, так как предложения в нем связаны по смыслу (описание природы, зимнего леса, метели и влияние ее на психологическое состояние героя) и грамматически (повторы местоимений; синонимы; анафоры «Вот... Вот...» во втором абзаце; употребление наречия «затем»; согласование видо-временных форм глагола; повтор синтаксических конструкций: двусоставных предложений с неопределенным местоимением в роли подлежащего).

3. Определите основную мысль каждого абзаца.

4. Назовите средства художественной выразительности (эпитеты, сравнения, метафоры), использованные в тексте. Какое настроение передает автор с их помощью? Какие образы, ассоциации возникают?

5. Выделите синтаксические особенности текста, определите, какие конструкции (типы предложений) часто употребляются автором для описания метели и чувств героя.

6. Какие языковые средства использованы для создания градации, противопоставления?

В первом абзаце рисуется картина страшной метели в зимнем лесу. Ветер сравнивается с дьяволом, автор использует эпитеты «старый», «озябший», метафорический образ разбушевавшейся природы создан с помощью неопределенного местоимения «кто-то»: «кто-то яростно бросал в стекла окон горсти мелкого сухого снега». Метафора используется и для показа леса: «Недалекий лес роптал и гудел с непрерывной, затаенной, глухой угрозой».

Второй абзац содержит описание старого дома (эпитеты: «расшатанный», «дырявый», «полуразвалившийся»), в котором «хозяйничает» ветер, рождая «странные» звуки, вызывающие у героя тревожные чувства. Здесь также неопределенные местоимения «что-то» и «кто-то» употребляются для описания ветра, «страшного гостя», олицетворения делают его живым: «Вот точно вздохнуло что-то в белой зале» или «Вот заходили и заскрипели где-то далеко высохшие гнилые половицы под чьими-то тяжелыми и бесшумными шагами» — анафорический повтор в этих предложениях нагнетает чувство растерянности героя, этому же служит и градация: «вздохнуло глубоко, прерывисто, печально». Следующее осложненное предложение усиливает состояние психологической напряженности: используется противопоставление (антонимы), градация: «скулит так жалобно, скучно и непрерывно, то поднимая все выше, все тоньше свой голос до жалобного визга, то опуская его вниз, до звериного рычания». Градацию в тексте создают однородные обстоятельства об-



раза действия, выраженные синонимичными наречиями, и обособленные обстоятельства, выраженные деепричастными оборотами. В тексте наиболее частотны простые двусоставные предложения, осложненные однородными сказуемыми и определениями.

По ходу анализа текста следует вспомнить с учащимися определение эпитета, метафоры, сравнения, градации; виды повторов.

Использованные в тексте тропы и фигуры, мастерское владение грамматическими средствами русского языка, весь строй речи помогают А.И. Куприну создать яркую картину, психологически тонко и богато рисующую состояние природы и оттенки чувств человека, отличают автора как талантливое художника слова.

Осуществление принципа интеграции в преподавании русского языка, литературы, риторики должно происходить прежде всего на понятийном уровне, а затем на уровне содержания обучения в целом. Этим определяется структура подобных уроков. В единой системе и с учетом возрастных особенностей учащихся должны раскрываться законы употребления языка, его стилистические ресурсы, средства художественной изобразительности, выразительные возможности устной и письменной форм речи, монолога и диалога, повествования, описания и рассуждения, стихотворной и

прозаической речи. Осознавая эти явления, школьники учатся не только замечать их в тексте, но и понимать их идейно-художественное значение, воспринимать любое произведение словесности самостоятельно, правильно и глубоко, творчески применять изученное в собственной речевой деятельности.

Учет взаимодействия филологических предметов в школе при рассмотрении общих для них проблем позволяет решать следующие задачи:

— способствует более легкому усвоению сложных понятий современного филологического знания;

— развивает ассоциативное мышление учащихся, выявляя аналогии, тождества, различия;

— возбуждает интерес учащихся к самостоятельному анализу текстов — образцов различных стилей на различных уровнях (языковой, риторический, филологический анализ) с целью совершенствования собственной речевой и творческой деятельности;

— позволяет более равномерно распределить учебную нагрузку учащихся, устранить дублирование при изучении одних и тех же вопросов (корректировать учебные программы).

Таким образом, представляется целесообразным путь дальнейшего развития интеграции при изучении филологических дисциплин в школе.

Поступила 09.09.02.

ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ ВУЗОВ

А.М. Каторова, профессор кафедры русской и зарубежной литературы МГУ им. Н.П. Огарева

Формирование теоретико-литературных знаний у студентов-филологов — одна из актуальнейших проблем современной методики преподавания, поскольку от уровня теоретической подготовки во многом зависит профессиональная компетентность выпускника высшего учебного заведения. То, насколько качественно будет сформирована у обуча-

ющихся система научных понятий и терминов, как тонко они будут разбираться в закономерностях литературного процесса, своеобразии каждого литературного произведения, в какой мере будут подготовлены к объективному восприятию и оценке произведений художественной литературы, интерпретации явлений литературы в контексте отечественного и

© А.М. Каторова, 2003

мирового литературного процесса, определит степень их владения языком науки и соответствие требованиям литературоведческой подготовки.

При подведении итогов работы государственных аттестационных комиссий в высших учебных заведениях практически ежегодно отмечается, что выпускники филологических факультетов (особенно национальных отделений) имеют недостаточную теоретическую подготовку: слабо владеют приемами анализа художественных произведений, не умеют самостоятельно разбираться в незнакомом художественном тексте, убедительно и доказательно выражать свое отношение к прочитанным произведениям.

Теоретико-литературное образование студентов-филологов в основном осуществляется в процессе усвоения ими дисциплин «Введение в литературоведение» и «Теория литературы». При изучении же историко-литературных курсов («История русской литературы», «История родной литературы», «История зарубежной литературы») проблемам теории литературы внимания уделяется явно недостаточно. Преподаватели, как правило, не ставят себе цели научить студентов объективно воспринимать и по достоинству оценивать художественные произведения, правильно их интерпретировать, считая, что это — задача теоретико-литературных курсов. При таком подходе, на наш взгляд, невозможно в должной мере подготовить филологов к качественной профессиональной деятельности.

Проблемы теоретико-литературного образования студентов еще более актуализируются на национальных отделениях вузов, в процессе осуществления профессиональной подготовки по двойным специализациям: «Языки и литературы народов Российской Федерации» и «Русский язык и литература». На занятиях по введению в литературоведение и теории литературы студенты должны не только усвоить основы литературоведческой науки, познакомиться с разными научными подходами к анализу художественных произведений и литературного процесса в целом, но и понять, что разные литературы обладают типологической общно-

стью и национально обусловленными отличиями, самобытностью и неповторимостью.

Следовательно, в процессе преподавания теоретических курсов на национальном отделении необходимо уделять внимание выявлению специфики родной литературы; системе типологической общности родной, русской и зарубежных литератур; приемам научной интерпретации фактов родной литературы в контексте общероссийского и мирового литературного процессов; осмыслению жанровых разновидностей и стилового своеобразия произведений родной литературы, особенностей национальной системы стихосложения. Обозначенная задача достаточно сложна, ее решение требует не только дополнительной литературоведческой подготовки преподавателя, но и изменения содержания дисциплин «Введение в литературоведение» и «Теория литературы», интеграционного подхода к изучению теоретико-литературных и историко-литературных курсов, разработки усовершенствованных программ и учебно-методической литературы, а также внедрения активных форм и методов обучения.

Историко- и теоретико-литературные дисциплины (за исключением курса «История родной литературы») в высших учебных заведениях изучаются на русском языке, степень владения которым у студентов не всегда высокая, как и уровень их литературного развития. Студенты-первокурсники часто боятся высказать свое мнение по той или иной проблеме из-за бедности словарного запаса, сложности проникновения в иную национальную культуру, психологию и мировосприятие, отразившиеся как в русской, так и в зарубежных литературах.

Студенты национального отделения недостаточно подготовлены к выполнению разнообразных форм самостоятельной работы. Несмотря на то что они затрачивают большие усилия на овладение учебным материалом, их неумение работать с литературой, выделять главное, готовиться по двум и более источникам, четко формулировать свои мысли (мешает речевой барьер), обобщать приводит к потере суще-



ственной части информации и снижению эффективности учебной работы.

Вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что для успешной организации учебно-познавательной деятельности студентов-филологов национальных отделений необходимо, во-первых, скорректировать содержание курсов «Введение в литературоведение» и «Теория литературы» с учетом психолого-педагогических особенностей обучения на неродном языке; во-вторых, предусмотреть приемы интеграции содержания названных дисциплин с историко-литературными курсами; в-третьих, разработать и внедрить активные методы и приемы обучения, в том числе предполагающие сопоставительное изучение литератур.

Приоритетными задачами теоретико-литературной подготовки студентов национальных отделений должны стать, на наш взгляд, следующие:

- овладение научной терминологией на русском и родном языках;

- формирование умений анализа художественных произведений различных родов и жанров с учетом своеобразия их национальной образно-эстетической системы;

- приобретение навыков историко-сопоставительного анализа произведений родной, русской и зарубежных литератур;

- постижение способов интерпретации фактов родной литературы и культуры в контексте общероссийского и мирового развития.

Реализации вышеизложенных задач должна способствовать методика обучения: разработка интенсивных методов, приемов и форм обучения, развивающих творческое мышление и стимулирующих самостоятельную работу студентов-билингвов, установление более тесных, интегрированных связей теоретико-литературных курсов с историко-литературными. Остановимся подробнее на последнем из названных путей улучшения теоретико-литературной подготовки студентов — интеграции.

Интеграция содержания литературного образования служит одним из спосо-

бов оптимизации учебного процесса в высшем учебном заведении. В отличие от межпредметных (междисциплинарных) связей, осуществляемых в процессе преподавания историко-литературных и теоретико-литературных дисциплин, интеграция — явление более глубокое по своему содержанию. В процессе интеграции сведения из разных наук не просто дополняют друг друга, но составляют определенный сплав, комплекс, необходимый для восприятия студентами предмета в целом. Интеграционный подход обусловлен постоянным увеличением объема знаний, имеющимся в практике преподавания дублированием учебного материала, а также стремлением педагогов установить системные и содержательные отношения между изучаемыми дисциплинами.

Наиболее широкие возможности для интегрированного обучения в вузе на I курсе имеют дисциплины «Введение в литературоведение» и «Античная литература». В процессе их усвоения студенты-филологи национальных отделений испытывают ряд трудностей, которые вызваны, как правило, их более низкой общеобразовательной подготовкой, тяжело протекающим процессом адаптации, недостаточно свободным владением русским языком, неумением применить полученные в курсе «Введение в литературоведение» теоретико-литературные знания при анализе произведений зарубежной классики. Поэтому одной из задач интеграции вышеназванных дисциплин становится поиск эффективных методов и приемов, способствующих формированию эстетически развитой личности, способной к полноценному восприятию и анализу литературных произведений иностранных писателей в контексте духовной культуры человечества.

В курсе «Введение в литературоведение» обращение к античности целесообразно при изучении практически любой темы, поскольку источником науки «теория литературы» являются античные поэтики и риторика. Рассматриваются ли проблемы сущности художественной литературы, литературного произведения, родового и жанрового деления художе-

ственной литературы, основы стихосложения, их решение невозможно без анализа явлений древнегреческой и древнеримской литератур.

Еще больший простор для интеграции содержания литературного образования предоставляет курс «Античная литература». Уже сами названия тем («Древнегреческий эпос», «Древнегреческая лирика», «Древнегреческая трагедия» и др.), предполагают закрепление у студентов теоретико-литературных понятий, формируемых в курсе «Введение в литературоведение». Проведение практических занятий по обозначенным темам в форме аналитической беседы, диспута, с использованием элементов деловых и учебно-ролевых игр дает широкие возможности для воспитания творческого отношения студентов национальных отделений к изучаемым дисциплинам, преодоления речевого и психологического барьеров, совершенствования навыков самостоятельной работы.

Обратимся к конкретным примерам. При изучении темы «Древнегреческий эпос. Поэмы Гомера» преподавателю целесообразно в качестве основных решить следующие задачи: пополнить терминологический словарь студентов; развить у них навыки литературоведческого анализа на проблемно-тематическом и структурно-композиционном уровне; сформировать умение студентов определять общие черты в эпосе разных народов. В процессе подготовки к практическому занятию студенты выполняют задания и отвечают на вопросы, направленные на осмысление теоретического понятия «эпос» и восприятие своеобразия содержания и формы гомеровских поэм.

1. Воспроизведите определение эпоса, усвоенное вами в курсе «Введение в литературоведение».

2. Раскройте смысл термина «героический эпос». Что лежит в основе греческого героического эпоса?

3. В чем заключается специфика изображения характера эпического героя?

4. Сопоставьте содержание поэм «Илиада» и «Одиссея». Определите отличия в изображении характера основного эпического героя.

5. Выпишите из текстов поэм эпитеты, сравнения и метафоры, характеризующие Ахилла, Агамемнона, Гектора, Одиссея, Пенелопу, и определите их функции.

6. Выявите, в чем заключается композиционное отличие «Илиады» от «Одиссеи», и объясните, чем оно обусловлено.

7. Прочитайте эпические и лироэпические песни о Тюште, опубликованные в серии «Устно-поэтическое творчество мордовского народа», русские былины о богатырях и сопоставьте их с поэмами Гомера. Определите общие черты в характеристиках эпических героев и запишите их в тетрадах.

Приведенная нами система вопросов и заданий подтверждает обусловленность интеграционного подхода к изучению дисциплин «Введение в литературоведение» и «Античная литература» их содержанием.

При изучении темы «Древнегреческая лирика» преподавателем решаются следующие задачи:

1) познакомить студентов с факторами формирования лирики как литературного рода;

2) помочь усвоить основные теоретические понятия, необходимые для понимания жанровых разновидностей античной лирики;

3) показать влияние античной традиции на формирование жанров лирики в последующие века;

4) выделить имена ведущих переводчиков и показать становление современных методов перевода;

5) помочь осмыслить историко-литературное и современное значение произведений античных лириков. Решение перечисленных задач также предполагает интеграцию содержания историко- и теоретико-литературного образования.

Пополнение терминологического словаря студентов-билингвов осуществляется в процессе усвоения таких терминов: гимн, дифирамб, лирика, мелика, сольная (монодийная) мелика, хоровая мелика, элегия, эпиграмма, эпитафия, ямбы. Определения приведенных теоретико-литературных понятий сложились в



античности, поэтому в аналитической беседе целесообразно обратить внимание студентов на то, что в современном литературоведении толкование этих терминов иное.

— Какие из перечисленных терминов вошли в литературу Нового времени?

— Как изменилось их толкование в современной науке о литературе?

На практическом занятии рассматривается история возникновения лирики как рода литературы, ее жанры и творчество античных поэтов по нижеприведенному плану.

1. В чем причины упадка эпического творчества и распространения лирической поэзии в Древней Греции? О чем свидетельствовало возникновение лирики?

2. Когда и кем был введен термин «лирика» и что он обозначает?

3. С каким событием совпало появление первого лирического произведения в Древней Греции? Кто был его автором?

4. В чем особенности жанра элегии? Охарактеризуйте ее разновидности:

а) гражданская элегия Каллина, Тиртея, Солона;

б) любовная элегия Мимнерма;

в) дидактическая элегия Архилоха, Семонида Аморгосского;

г) философская элегия Ксенофана, Парменида.

5. В чем особенности ямбической поэзии? Чем отличается понятие «ямб» в античной поэзии и в современном литературоведении?

6. Что означает слово «мелика»? Охарактеризуйте ее разновидности:

а) монодическая (сольная) Алкея, Сапфо;

б) хоровая Симонида Кеосского, Пиндара, Вакхилида.

В процессе обсуждения последних трех вопросов отдельные студенты получают задание составить схему жанровых разновидностей древнегреческой лирики.

С целью выявления уровня сформированных у студентов теоретико- и историко-литературных знаний и их оценки в конце занятия можно провести литературную викторину.

Таким образом, усваивая основные теоретические понятия, необходимые

для понимания жанровых разновидностей античной лирики, определяя влияние античной традиции на формирование жанров лирики в последующие века, характеризуя творчество наиболее выдающихся поэтов Древней Греции, студенты получают систему литературоведческих знаний, необходимых для профессиональной деятельности.

Освоение темы «Древнегреческая трагедия» предполагает интеграцию в рамках не только двух вузовских дисциплин, но и разных видов искусства — литературы и театра.

На занятии обсуждаются вопросы, способствующие формированию у студентов как литературоведческих, так и искусствоведческих знаний:

— В какой мере история существования театра помогает проникнуть в культуру античного полиса?

— Какое значение имел театр для воспитания греческого гражданина?

— В чем разница между современным и древнегреческим театром?

— Каким требованиям должна была соответствовать древнегреческая трагедия?

— Какие жанровые признаки трагедии отмечены в «Поэтике» Аристотеля?

— Какие из выделенных жанровых особенностей не потеряли своей актуальности до настоящего времени?

Теоретико-литературный материал интегрируется с историей театра и театроведением. Ведущим на подобном занятии становится деятельностный подход к формированию и развитию творческой индивидуальности студентов. Функции каждого активного участника интегрированного занятия включают в себя подготовку материала, а также монологические высказывания и участие в диалогах различных видов и жанров.

После обсуждения вопросов по истории древнегреческого театра, сообщений студентов о трех наиболее выдающихся драматургах Эллады — Эсхиле, Софокле и Еврипиде — преподаватель отмечает, что теоретические исследования в области драматического искусства также берут свое начало в античности. Дошедшие до нас части «Поэтики» Аристотеля

касаются в основном жанра трагедии. Чтение и комментирование отдельных частей отмеченной книги помогут студентам глубже понять особенности изучаемого жанра, в частности те, которые не потеряли своей актуальности в эпоху классицизма в западноевропейской и русской литературе.

В своей практической деятельности, осуществляя интеграционный подход к изучению историко-литературных и теоретико-литературных дисциплин, мы достаточно эффективно использова-

ли разные приемы активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Анализ и оценка ответов сокурсников; краткая формулировка и запись наиболее важных положений; подведение итогов, формулировка студентами основных выводов по обсуждаемой проблеме; использование игровых форм работы (проведение викторины, подготовка и решение кроссворда) и др. способствовали более глубокой теоретико-литературной подготовке студентов-билингвов.

Поступила 25.02.03.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭТНОНИМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О.И. Еременко, ст. преподаватель кафедры русского языка и методики начального образования Белгородского государственного университета,

Т.В. Яковлева, доцент кафедры русского языка и методики начального образования Белгородского государственного университета

Одна из важнейших задач современного гуманитарного образования — формирование толерантного сознания, профилактика экстремизма в межличностных отношениях. Именно дисциплины гуманитарного цикла формируют знания о культуре своего народа и культурных достижениях других стран, что способствует формированию у учащихся умения сопоставлять и оценивать эти достижения в духе объективности и толерантности. А это, в свою очередь, дает возможность воспитывать у них патриотические чувства и отношение к своей культуре и своему языку как к национально-культурным ценностям.

Русский язык, одна из дисциплин гуманитарного цикла, является средством формирования духовного мира человека, основным каналом социализации личности, приобщения к ценностям человеческой культуры, накопленным предыдущими поколениями. Однако для того чтобы преподавание родного языка отвечало названным задачам, необходимо не только убедить учителей в необходимости рабо-

ты над формированием личности учащегося, но и предоставить материал для реализации данных направлений в области гуманитарного образования.

В рамках данной статьи мы остановимся на возможностях использования на уроках родного языка в начальной школе такой группы лексики, как этнонимы, к которой в лингвистике относят наименования по национальной и государственной принадлежности. Это названия различных видов этнических общностей: наций, народов, народностей, племен, племенных союзов, родов и т.п., изучением происхождения и функционирования которых занимается один из разделов ономастики — этнонимика.

Использование данной группы лексики в качестве речевого материала обусловлено рядом причин. Современные школьные учебники практически не содержат информации о народах, населяющих Россию и сопредельные с ней государства, ранее входившие в состав Советского Союза, о культуре, обычаях, традициях этих народов, их языках. В

© О.И. Еременко, Т.В. Яковлева, 2003



результате школьники, да и взрослое население знают лишь те народы, о которых часто говорится на газетных страницах и с экрана телевизора (чеченцы, грузины, эстонцы), причем только по названию. Отсутствие информации о других нациях и народностях приводит к тому, что «все народы Кавказа, глубоко различные и по происхождению, и по культуре, и по языку, и по религии, и по национальной психологии, сливаются для среднего россиянина в жуткого монстра „лиц кавказской национальности“, литовцы, латыши и эстонцы становятся некими усредненными „прибалтами“, а коренные жители государств Центральной Азии и вовсе неразличимы и неотличимы от „кавказцев“» (Леонтьев А.А. Культуры и языки народов России, стран СНГ и Балтии. М., 1998. С. 4). Кроме того, «этнические названия являются специфически неотделимым компонентом национального самосознания того или иного народа, народности или какой-либо еще этнической общности. Это, пожалуй, сопоставимо только с личным именем человека, с той лишь разницей, что отдельно взятый человек не может испытывать коллективного чувства солидарности с одноименными ему Владимиром, Стояном, Збигневом или Вуком в той же степени, как он ощущает его, осмысляя себя русским, болгарин, поляком или сербом» (Ковалев Г.Ф. Этнонимия славянских языков: номинация и словообразование: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 1995. С. 4).

Специфическая особенность данной группы лексики дает возможность предположить, что работа с этническими названиями на уроках русского языка будет способствовать формированию национального самосознания, а также воспитанию интернационализма, чувства уважения ко всем остальным народам мира, что в наше время национальных войн, междоусобиц и ненависти является очень важным. Ведь о какой «дружбе народов» может идти речь, если о большинстве этих народов нам неизвестно ничего, кроме, может быть, названия. Привлечение этнических названий в качестве речевого материала даст возможность

сформировать представление о других нациях и народах, их обычаях и традициях.

Работа по использованию этнонимов на уроках родного языка в начальных классах не получила достаточного лингвистического и методического обоснования. Между тем этнонимы являются важнейшей принадлежностью словарного запаса русского языка, включают в свой состав большое количество лексем, история которых представляет значительный интерес, так как неотделима от истории самого народа. Работа с этническими названиями может проводиться на разных этапах урока русского языка, причем как с отдельными словами-этнонимами, так и с текстами, включающими этнические названия.

Приведем фрагмент урока русского языка в 3-м классе по теме «Состав слова», на котором в качестве лингвистического материала могут использоваться этнические наименования и проводится работа с такими лексемами.

Цели: 1) познакомить детей с этимологическим словарем, с происхождением слова *Русь*; 2) закрепить умение разбора слов по составу; развивать внимание; 3) воспитывать любовь и уважение к своей Родине и своему народу через знание обычаев, традиций русского народа.

1. Знакомство со словарем.

У ч и т е л ь: Ребята, не всегда происхождение слова бывает нам ясным и понятным. Некоторые слова возникли в языке очень давно, и мы сейчас уже не можем ответить на вопрос: почему тот или иной предмет получил такое название? Другие слова пришли к нам из иностранных языков. Чтобы узнать происхождение таких слов, нужно пользоваться специальным словарем — этимологическим. Писатель Л. Успенский написал такой словарь для школьников. Он называется «А почему не иначе?». Из него вы можете узнать о происхождении слов (учитель показывает словарь и вместе с детьми находит в нем значение нескольких слов).

2. Подбор однокоренных слов к лексеме *Русь*.

Учитель: Ребята, как называется страна, в которой мы живем?

Учащиеся: Россия.

Учитель: А как называлась наша страна в стародавние времена?

Учащиеся: Русь.

Учитель: А почему так называли нашу страну? Не знаете? А вот послушайте, что пишет об этом писатель Романовский:

«Короткое — в один слог всего! — а какое просторное и загадочное слово! Оно пришло к нам из седой древности и навеки осталось с нами. Ученые высказали много соображений, что оно обозначает, и кто из ученых прав, а кто — нет, я не знаю. Я считаю, что у слова Русь много значений, как притоков у великой реки. Русь. Русские. Россия. Россияне. Не мне одному представляется, что слова эти родственны словам: *русло*, т.е. ложе реки, по которому она течет; *русалка* — сказочная обительница рек и озер с прекрасным лицом и рыбьим хвостом; *роса* и производное от нее слово *росяница* — обильная роса, лежащая поутру на травах или деревьях. Иными словами, *Русь* — это сторона, где много рек и озер, а *русский* — это человек, живущий у воды».

Теперь назовите мне семейку слов, родственных со словом *Русь*, и разберем слово *русские* по составу.

3. Работа с текстом.

Русские — один из самых многочисленных народов мира. В 1987 г. их было в мире 146 миллионов человек. В этом смысле они сравнимы только с американцами, которых насчитывается 187 миллионов, и бразильцами (137 миллионов).

Русские расселены по многим странам. Но прежде всего они проживают в России. Кроме того, русские живут в Казахстане, на Украине, в Белоруссии. Примерно 1 миллион 300 тысяч русских живут в странах дальнего зарубежья. Много русских проживает в США, Бразилии, Канаде, Аргентине. Внутри русского этноса выделяют несколько историко-этнографических групп. Это поморы, которые живут по берегам Белого и Баренцева морей, полехи, проживающие

на границе с Украиной и Белоруссией, горцы, населяющие Сумскую область. В разных местах Центральной России проживают однодворцы, на Алтае — каменщики, по берегам реки Колыма — колымчане, Камчатку населяют камчадалы.

4. Работа по тексту.

Учитель: Ребята, а теперь скажите, о каких новых народах, относящихся к русскому этносу, вы узнали?

Учитель записывает на доске слова: *поморы, полехи, горцы, колымчане, камчадалы, однодворцы, каменщики*. Учащиеся записывают их в словарь.

5. Игра «С какого дерева упали листья?»

На ватманском листе изображены два дерева. Одно из них называется *Русь*, а другое — *Беларусь*. На деревьях — листья со словами. Некоторые листья осыпались, и их перемешал ветер. Детям нужно догадаться, с какого дерева упал каждый листочек. На листьях даны следующие слова: *русовед, русак, русский, русалка, Беларусь, русичи, русый, белорусский, русло, белорус* (учащиеся знают, что такие слова, как *русак, русалка, русло*, в настоящее время не являются однокоренными слову *Русь*, но исторически произошли от данного слова).

На дом дети получают задание: записать в словарики слова *Русь* и *Беларусь*, разобрать их по составу.

На последующих уроках можно использовать тексты, знакомящие учащихся с обычаями, традиционными занятиями русского народа. Приведем примеры таких текстов.

Текст 1. Традиционным занятием русского крестьянства было земледелие. Выращивали в основном рожь. Ее сеяли всюду, кроме южных «пшеничных» черноземных районов. Пшеничный хлеб считался в России праздничным.

Важнейшими культурами издавна были лен и конопля. Животноводство носило подсобный характер. Очень развиты были кустарные промыслы. До сих пор сохранились традиции некоторых художественных промыслов: расписные жостовские подносы, дымковские глиняные игрушки, гжельский фаянс и т.д.



Текст 2. Традиционная русская одежда включала (у мужчин) длиннополый кафтан-сермягу или зипун. Самой распространенной обувью были лапти с обмотками-онучами. Одежда женщин очень разнилась в различных областях. В северно-русской зоне — это длинная рубашка с сарафаном, в южно-русской — рубашка с поневой, особого рода юбкой.

Пища русских крестьян была очень разнообразной, чему способствовала распространенность русской печи, позволявшей и варить, и жарить, и тушить, и сушить пищу. На Урале и в Сибири были популярны пельмени. Очень часто употреблялись каши. Пили хлебный квас, пиво. Из овощей популярны были капуста и репа. Мясо в русской деревне обычно ели на праздник.

Поскольку этнонимы по своей частеречной принадлежности относятся к именам существительным, то наиболее удачным является использование таких лексем в процессе работы над этой частью речи. Так, при изучении темы «Изменение имен существительных по числам» можно использовать следующее задание: записать слова, диктуемые учителем, в столбик, рядом записать соотносительную форму числа. Над каждым словом указать число, поставить ударение. Выделить окончание. Например: белорус — белорусы, украинец — украинцы, чеченец — чеченцы, чуваш — чуваш, финны — финн и т.п. Затем проводится работа с текстом, в котором рассказывается об одном из этих народов.

Чуваши — один из тюркоязычных народов России. Живут в основном в Чувашии, а также Татарстане, Марийской республике, Оренбургской, Саратовской, Тюменской областях. Традиционные занятия чувашей — пашенное земледелие, огородничество, пчеловодство, деревообрабатывающие промыслы. Развита различные виды прикладного искусства: вышивка, ткачество.

У чувашей оригинальный и очень красивый национальный костюм, который до сих пор носят сельские женщины. Это свободная рубаха (келе), украшенная вышивкой и подвесками, широ-

кие штаны (йем), шапочка особой формы, украшенная бисером и монетами, и чалма.

В процессе изучения темы «Род имени существительного» также можно использовать различные виды работ с этнонимами. Приведем фрагмент такого урока.

1. Словарная работа.

Учитель: На доске записаны названия разных народов. Прочтите их (азербайджанцы, латыши, канадцы, туркмены, эскимосы, кабардинцы, россияне). Определите число этих существительных. Запишите в форме единственного числа. (Учащиеся записывают этнонимы в столбик.)

Учитель: А теперь давайте от этих слов образуем слова женского рода: азербайджанец — азербайджанка, россиянин — россиянка и т.д. (Лексемы женского рода записываются учащимися в тетрадь, расставляется ударение.)

Учитель: Давайте попробуем определить, как образованы слова женского рода. (В словах выделяется словообразовательный аффикс.)

2. Работа с текстом.

Кабардинцы — один из народов Северного Кавказа. В основном населяют Кабардино-Балкарию. Живут также в Краснодарском, Ставропольском краях и Северной Осетии.

Традиционные занятия кабардинцев — скотоводство и земледелие. Особенно развито коневодство. Кабардинская порода лошадей известна во всем мире.

Традиционная пища кабардинцев — баранина, говядина, индейка, курица, паста (круто сваренная пшеничная каша).

Этнонимы могут использоваться и в качестве занимательного материала на уроках родного языка. Приведем примеры таких заданий.

1. На наборном полотне даны слова без первой буквы, без первой и второй букв, без двух последних. Последовательно прикладывая недостающие буквы, например, *г, ал, цы*, к недописанным словам, учащиеся должны получить названия разных народов, живущих на планете:

(г)олландцы (ал)банцы украин(цы)
(г)рузины (ал)тайцы тувин(цы)

2. Добавить слоги, чтобы получилось название народа:

не(мцы), ин(дейцы), та(джики), ру-
мы(ны), (буря)ты, лезги (ны), (яку)ты.

3. Составить из разрозненных слогов слова:

цы тай ки

После выполнения некоторых занимательных заданий можно проводить целенаправленную работу с теми или иными этническими наименованиями. Приведем фрагмент урока.

1. Словарная работа.

У ч и т е л ь: Посмотрите на доску. Вы видите два столбика. Я предлагаю вам добавить слоги из одного столбика к слогу другого, чтобы получились слова.

каза	жи
эстон	хи
белуд	цы

Какие же слова у вас получились?

У ч а щ и е с я: *Казахи, эстонцы, белуджи.*

У ч и т е л ь: Откройте словарь и запишите эти слова. Поставьте ударение. Запомните их. Какие из этих слов вам не знакомы? (Большая часть детей называет этноним *белуджи*.)

2. Работа с текстом.

Белуджи — народ, живущий в Туркмении. Основная часть живет в других странах — в Пакистане, Иране, Афганистане.

Белуджский язык относится к группе иранских языков. За рубежом белуджи пользуются арабским алфавитом. В тридцатые годы в СССР был разработан алфавит белуджского языка на основе латиницы. Было выпущено несколько книг, издавались газеты. Белуджский язык изучался в школах. Однако вскоре

преподавание белуджского языка прекратилось, книги на нем перестали выходить. Только в 1989 г. белуджский язык стал снова изучаться в школах. Большинство белуджи владеют туркменским языком и пользуются им в качестве письменного и литературного. У белуджи нет письменной литературы, но очень богатый фольклор: сказки, героический эпос вроде русских былин, лирические песни. Замечательны народные танцы белуджи.

Мы привели лишь некоторые возможные формы работы с этническими наименованиями, которые можно использовать на уроках родного языка в начальной школе. Считаем, что на таких уроках лингвистические знания, приобретаемые в процессе изучения родного языка, будут способствовать расширению научного кругозора школьников, развитию их познавательных способностей. Знакомство с этнонимами не только обогатит знания учащихся, но и может повлиять на формирование высоких гражданских и нравственных качеств подрастающего поколения, что является актуальным и своевременным. Созданная в настоящее время концепция образовательной области «Филология» для 12-летней школы предполагает определенные изменения в целях, содержании и структуре лингвистического образования. Согласно данной концепции одна из основных целей филологического образования сегодня — воспитание через систему предметов филологического цикла духовно богатой, нравственно-ориентированной личности с развитым чувством самосознания и общероссийского гражданского сознания; человека, любящего свою родину, свой народ, язык и культуру и уважающего традиции и культуру других народов.

Поступила 10.02.03.



ВЫШЛИ В СВЕТ**Организация образования****Бегун В.**

Образование в России: Слов.-справ. / В. Бегун, Г. Ляйкаф. — М.: Флинта: Наука, 2001. — 112 с.

В данном словаре нашла отражение употребительная и специальная лексика, представляющая отечественное образование в толкованиях, комментариях и примерах.

Вишлиемский А.Б.

Налогообложение образовательных учреждений / Отв. ред. И.А. Рожков. — М.: Сентябрь, 2001. — 208 с.

Автор книги рассматривает налогообложение образовательных учреждений при осуществлении ими доходной деятельности предпринимательского и непредпринимательского характера, уделяя особое внимание налоговым льготам, проверкам, обжалованию актов налоговых органов и ответственности за нарушение налогового законодательства. Книга написана на основе новейшего законодательства с использованием практики рассмотрения конкретных дел.

Крылова Н.Б.

Школы без стен: Перспективы развития и организации продуктивных школ / Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева. — М.: Сентябрь, 2002. — 176 с.

В последние годы в педагогической литературе появляются материалы, посвященные развитию продуктивного обучения как альтернативного образования. В книге анализируется опыт продуктивного обучения Международной сети продуктивных школ стран Европы и Америки.

Макаркин Н.П.

Международные проекты в университетах России: Опыт участия МГУ им. Н.П. Огарева в прогр. Европ. союза= International projects in universities of Russia / Н. Макаркин, В. Белов, К. Хулт. — М.: ЗАО «Экономика», 2001. — 400 с.

В издании рассмотрены содержание и особенности практической работы Мордовского университета в международных программах; представленные материалы и документы отражают процесс работы МГУ им. Н.П. Огарева по программам Европейского союза Темпус и Тасис, выполненной в консорциуме университетов из Швеции и Финляндии.

Мельников И.И.

Проблемы законодательного обеспечения научной деятельности в высшей школе / И.И. Мельников, Г.К. Сафаргалиев, А.П. Бердашкевич. — М.: Изд. Гос. Думы, 2001. — 240 с.

В настоящей книге, подготовленной с использованием опыта законотворческой работы Комитета Государственной Думы по образованию и науке, обсуждаются основные проблемы законодательного обеспечения научной деятельности в системе высшей школы РФ. В работе содержится анализ правового статуса государственного контракта на НИОКР, рассматриваются особенности прав и обязанностей государственного заказчика НИОКР и исполнителей, приводятся основные нормативные документы.

Новикова Т.Г.

Проектирование и экспертиза инновационной деятельности в образовании. — М.: ЦРСДОД, 2001. — 64 с.

Книга посвящена проблемам создания, развития и распространения педагогических новшеств. В ней раскрываются особенности и отличительные черты, критерияльные основания инновации, проектирование в инновационной образовательной деятельности, его моделирование, алгоритм, структура и фазы. Опубликован интересный материал по структуре аппарата экспертизы.

Новые информационные технологии в учреждениях дополнительного образования детей: (По материалам ВНИК) / Л.Н. Кечиев, М.Н. Поволяева, Н.В. Кленова, Л.Н. Буйлова. — М.: ЦРСДОД, 2002. — 64 с.

Новые социокультурные потребности общества требуют незамедлительного решения проблем повышения качества дополнительного образования детей. Инновационные процессы в образовании напрямую связаны с включением в практику образовательных учреждений новых информационных технологий.

Проблемам регулирования деятельности учреждений дополнительного образования посвящено это издание.

Религия, образование, культура: Необходимость диалога: Форум интеллигенции. Уфа, 24—25 нояб. 2002 г. / Сост. С.А. Филатов; Ред. И.Ю. Ковалева. — М.: ПИК, 2001. — 224 с.

В книге представлены материалы Форума интеллигенции, организаторы которого — Конгресс российской интеллигенции и Ассамблея народов России — собрали представителей 65 регионов нашей страны для обсуждения вопросов образования, религии, культуры.

Теоретические и прикладные проблемы педагогического общения: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 1 / Под ред. Н.Д. Десяевой; МГПИ им. М.Е. Евсевьева. — Саранск, 2001. — 108 с.

Сборник содержит статьи, обобщающие результаты научных исследований по актуальным проблемам профессионального педагогического общения.

История образования и педагогической мысли

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева; Под ред. З.П. Васильева. — М.: Акад., 2001. — 416 с.

В книге раскрывается историко-педагогический процесс развития образования и педагогической мысли с древнейших времен до конца XX в., рассмотрены разные концептуальные подходы к историко-педагогическим явлениям (системный, культурологический, аксиологический); выделены ведущие педагогические идеи, а также пути становления образовательных систем в разные эпохи и интеграционные процессы в педагогической теории и практике.

Курочкина И.Н.

Русская педагогика: Страницы становления (VIII—XVIII вв.): Учеб. пособие. — М.: Флинта: Наука, 2002. — 112 с.

Данная книга знакомит с историей развития педагогических взглядов, постановкой образования и воспитания в России, начиная со времени древних славян до конца XVIII в.

**Кобозева И.С.**

Национальная ориентация российского музыкального образования: историко-педагогический анализ / Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Е.Г. Осовского. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2002. – 184 с.

В монографии рассматриваются вопросы истории музыкального образования, в том числе национально-ориентированные аспекты его становления, отражены основные парадигмально-педагогические идеи в музыкально-образовательной практике, их трансформации в контексте многообразных культурных традиций Российской цивилизации.

Для ученых-педагогов, учителей-практиков, студентов, аспирантов, всех интересующихся проблемами педагогики регионального музыкального образования.

Психология, философия образования**Катаева-Венгер А.А.**

Трудный возраст. Подростки сегодня: (Пособие для учителей и родителей). — М.: Шк. пресса, 2002. — 112 с.

Чтобы сделать менее острыми те трудности, которые испытывает подросток в переходном периоде, его близкие — в первую очередь, конечно, родители, а также школа — должны изучать психологию подростков и заранее знать, каковы могут быть проявления асоциальности в этом возрасте и какие реакции близких стимулируют эти проявления, обостряют их. Этим проблемам посвящено данное издание.

Когда наступает время выбора: (Устремления молодежи и первые шаги после окончания учеб. заведений) / Отв. ред. Г.А. Чередниченко; Ин-т социологии РАН. — СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. — 568 с.

В книге представлены результаты последнего по времени этапа исследовательского проекта, осуществляемого с 1960-х гг., в котором предпринята попытка выявить взаимодействия и взаимосвязи различных подсистем общества (экономической, образовательной, демографической, социально-психологической и др.), влияющих на формирование ценностных ориентаций и социальное поведение молодежи, в условиях их значительной трансформации. Проанализированы процессы самоопределения практически всей когорты молодежи с целью выявления критических моментов.

Кроль В.М.

Психология и педагогика: Учеб. пособие для техн. вузов. — М.: Высш. шк., 2001. — 319 с.

В издании даны положения основных разделов психологии и педагогики. Материал представлен в рамках информационного подхода, что учитывает специфику преподавания основ психологии и педагогики в современном вузе. Особенностью учебника является многоплановость изложения материала, при которой основные явления психологии и педагогики описываются с учетом их экологических, нейрофизиологических и информационных аспектов.

Самоненко Ю.А.

Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. — 277 с.

Каждому человеку приходится задумываться о своем месте в жизни. Как разобраться в себе и других людях? Как реализовать свои планы, продуктивно учиться, уметь находить контакт в общении, добиваться своих целей? Данное пособие поможет в решении «уравнения жизни» со многими неизвестными, так как включает све-

дения о человеческой деятельности, путях ее освоения, развития человека в ходе обучения. В ней рассматриваются также закономерности воспитательного процесса, общения, методы и приемы педагогического воздействия.

Столяренко А.М.

Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. — 423 с.

Содержание книги основано на современных достижениях отечественной и мировой психологии и педагогики. Теоретические вопросы изложены популярно, хорошо иллюстрированы и сочетаются с раскрытием их практической значимости для жизни взрослого человека и профессиональной деятельности специалиста.

Дошкольная педагогика

Парамонова Л.А.

Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Парамонова, Е.Ю. Протасова. — М.: Акад., 2001. — 240 с.

В книге представлены современные системы общественного воспитания детей за рубежом (педагогические системы Ф. Фребела, М. Монтессори, С. Френе, Л. Малагуцци, Г. Штейнера), охарактеризовано дошкольное образование в разных странах — США, Великобритании, Ирландии, Франции, Германии, Китае, Японии и др. Материал дан в проблемном изложении в плане возможного использования зарубежного опыта.

Тарасюк Н.О.

Иностранный язык для дошкольников: Уроки общения: Учеб. пособие. — М.: Флинта: Наука, 2000. — 112 с.

Актуальность овладения иностранным языком в раннем возрасте требует поиска эффективных путей совершенствования методики его преподавания. Книга посвящена теоретическим и практическим проблемам обучения иноязычному общению дошкольников в русле коммуникативности (на базе английского языка).

Педагогика школы (образование, обучение и воспитание)

Безрукова В.С.

Директору об исследовательской деятельности школы / Отв. ред. М.А. Ушакова. — М.: Сентябрь, 2002. — 160 с.

Потребность сегодняшней школы — приобщить учителя и директора к исследовательской деятельности. Книга содержит все необходимые знания о том, как проводить педагогические исследования и как сделать их реальными средствами управления таким сложным организмом, как школа.

Макарова Т.Н.

Учебный процесс: планирование, организация и контроль. Ч. 1. — М.: Центр «Пед. поиск», 2002. — 160 с.

Пособие содержит рекомендации по планированию деятельности заместителя директора по учебно-воспитательной работе на год, месяц, неделю, день, по организации внутришкольного контроля по различным направлениям образовательной деятельности.

Макарова Т.Н.

Планирование и организация методической работы в школе. Ч. 2. — М.: Центр «Пед. поиск», 2002. — 160 с.



Пособие написано на основе материалов, полученных автором благодаря двадцатилетнему опыту педагогической деятельности в средней школе. Рассмотрены основные практические вопросы планирования и организации методической работы в образовательном учреждении.

Планирование работы средней школы / Авт.-сост. В.А. Галкина. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Центр «Пед. поиск», 2001. — 160 с.

Издание предлагает примерные рекомендации по составлению планов, отчетов, справок, используемых в работе руководителями образовательных учреждений. Представляет методические разработки по технологии проведения педагогического анализа итогов учебного года.

Терентьев В.К.

Истины управления: взгляд на основы менеджмента / Отв. ред. М.А. Ушакова. — М.: Сентябрь, 2002. — 160 с.

Книга призвана помочь руководителю образования разобраться в сути управления школой, освоить его технологию, научиться действовать в сложных, кризисных ситуациях. Начинать освоение управленческих знаний следует с азбучных истин: законов, ценностей, принципов и правил управления.

Филиппова О.В.

Профессиональная речь учителя. Интонация: Учеб. пособие. — М.: Флинта: Наука, 2001. — 192 с.

Рассматриваются вопросы теории в объеме, необходимом для использования интонации как речевого средства педагогического воздействия для анализа и совершенствования индивидуального интонационного стиля учителя. Приведены тесты с интонационной разметкой и комментариями.

Шамова Т.И.

Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. — М.: Центр «Пед. поиск», 2001. — 384 с.

В практико-ориентированной монографии рассматриваются вопросы содержания и организации образовательного процесса в адаптивной школе, раскрываются механизмы управления школой и образовательным процессом на рефлексивной основе.

Методика преподавания учебных предметов в школе

Актуальные вопросы литературоведения и методики преподавания литературы: Сб. науч. тр. Вып. 2 / МГПИ им. М.Е. Евсевьева. — Саранск, 2002. — 129 с.

Сборник включает статьи, посвященные актуальным и малоизученным проблемам в области истории мордовской, русской и зарубежной литературы и методик их преподавания в вузе и школе.

Биболетова М.З.

Enjoy English Starter: Кн. для учителя 1 кл. четырехлет. нач. шк. / М.З. Биболетова, Н.Н. Трубанева. — М.: Вентана-Графф, 2000. — 144 с.

Книга представляет собой часть учебно-методического комплекта, предназначенного для обучения детей шестилетнего возраста английскому языку в начальной общеобразовательной школе. Комплект состоит из пособия для учащихся, пособия для учителя, аудиокассеты. Данное издание — книга для учителя — содержит общие положения, касающиеся целей, содержания и структуры курса Enjoy English Starter.

В помощь учителю-словеснику: Сб. науч.-метод. ст. и материалов. Вып. 2 / Отв. ред. Г.С. Комарова; МГУ им. Н.П. Огарева. — Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2001. — 140 с.

Сборник включает в себя научно-методические статьи по актуальным вопросам преподавания литературы и русского языка в средней школе. Составители учли потребности учительства в комментариях к новому, нетрадиционному материалу, представленному в инновационных программах.

Ивлев С.А.

Мировая художественная культура: Поурочное планирование / С.А. Ивлев, Е.В. Ивлева. — М.: ООО «Фирма МХК», 2001.

Культура Древнего мира. — 32 с.

Культура средневековья. — 40 с.

Культура Возрождения. — 40 с.

Культура нового времени. — 88 с.

Культура XX в. — 40 с.

Данные пособия предлагают поурочное планирование по курсу МХК, составленное на основании «Тематического планирования МХК для разных типов школ». Непосредственно после поурочного планирования, в конце каждого сборника, даны списки литературы для учителя, где выделены наиболее значимые работы.

Короткова М.В.

Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории. — М.: Владос-Пресс, 2001. — 256 с.

Пособие предлагает два ведущих метода современного урока — игровой и дискуссионный. Представлены типологии и сценарии, которые можно использовать с учащимися 5—11-х классов, современные методики проведения нетрадиционных уроков и познавательные задания к различным историческим курсам.

Львов М.Р.

Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. — М.: Акад., 2000. — 464 с.

Пособие содержит систематический курс методики обучения грамматике, чтению, литературе, орфографии и развитию речи младших школьников. В нем нашли отражение реалии последних лет в образовании: ориентированность на современные методы развивающего обучения, на организационные формы разноуровневого образования, на программы и учебники разных типов, на способности и одаренность детей.

Светловская Н.Н.

Обучение детей чтению: Практ. методика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-Оол. — М.: Акад., 2001. — 288 с.

Практическая методика, предложенная в издании, представляет конкретную систему работы учителя с младшими школьниками по освоению ими умения ориентироваться в доступном круге чтения, видеть в книгах возможных собеседников, выбирать для себя собеседника нужного и интересного и общаться с ним, чтобы использовать опыт, накопленный человечеством и заключенный в литературных произведениях.

Скульгэ В.И.

Английский для детей: Метод. указания и ключи. — М.: Рольф: Айрис, 2001. — 256 с.
Обучение иностранному языку создает прекрасные возможности для того, чтобы вызвать интерес к языковому и культурному многообразию мира. Новое издание



популярнейшего учебника предлагает методику, позволяющую качественно вести обучение детей английскому языку как самостоятельно, так и с преподавателем. Учебный материал преподносится в увлекательной форме, используются оригинальные тексты классиков английской литературы.

Ходякова Л.А.

Живопись на уроках русского языка: Теория и метод. разработки уроков: Учеб. пособие. — М.: Флинта: Наука, 2000. — 352 с.

В пособии предлагается комплексная система работы по картине, включающая: отбор картин по жанрам и искусствоведческих текстов к ним, раскрытие межпредметных связей, систему упражнений по каждому виду речевой деятельности. Лингвистический анализ искусствоведческого текста.

Штильман С.Л.

Учимся читать классику до последней строки: Пособие для учителей и учащихся. — М.: Шк. пресса, 2002. — 160 с.

В пособии раскрывается идея медленного чтения — сотворчества читателя и писателя, предлагаются новые неожиданные открытия в анализе художественных произведений, изучаемых в школе, а также темы (язык мимики и жестов, говорящие имена), которые критикой редко освещаются.

Высшее образование. Педагогика высшей школы

Гневко В.А.

Особенности менеджмента учебных заведений в современных условиях / Ин-т управления и экономики. — СПб., 2002. — 352 с.

Эта книга является третьей в серии изданий, посвященных истории становления и развития Института управления и экономики и представляет интерес для всех, кто занимается историей образования в современной России.

Левитес Д.Г.

Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит: Учеб.-метод. пособие. — М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2001. — 256 с.

Книга замечательного российского педагога представляет собой фактически цикл лекций, прочитанный на курсах повышения квалификации. Это и размышления об Учителе с большой буквы, и практические советы учителя-профессионала.

Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — 4-е изд. — М.: Шк. пресса, 2002. — 512 с.

Учебное пособие подготовлено в соответствии с государственным стандартом базового педагогического образования для студентов, обучающихся в условиях как моно-, так и многоуровневой подготовки специалистов в области образования.

Позднякова О.К.

Гуманистическая позиция студента — будущего учителя: (Теория и практика) / Самар. гос. пед. ин-т. — Самара: Б.и., 2001. — 192 с.

В книге конкретизируется научное представление о гуманистической позиции учителя как совокупности основных его отношений к миру, к людям, к себе; раскрываются сущность гуманистической позиции учителя и ее ценностные основания, определяются педагогические условия, способствующие формированию гуманистической позиции студентов — будущих учителей в процессе их обучения.

Романов А.Н.

Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования / А.Н. Романов, В.С. Таранцов, Д.Б. Григорович. — М.: ЮНИТИ, 2000. — 303 с.

В условиях рыночной экономики возрастает роль дистанционного образования, которое во многом опирается на модель заочной формы обучения. С использованием системного подхода, на основе обзора отечественной и зарубежной литературы и собственного опыта в книге последовательно изложены современные трактовки основных понятий дистанционного обучения и принципы его организации, подробно рассмотрены технологии создания компьютерных обучающих программ.

Специальные отрасли педагогики

Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева. — М.: Акад., 2001. — 248 с.

Внутренний мир ребенка с проблемами в развитии сложен. Как помочь таким детям познать окружающий их мир? Данное учебное пособие рассматривает взаимодействие педагогики и искусства в коррекционно-направленном процессе формирования художественной культуры детей с проблемами в развитии.

Галанова И.В.

Сборник учебно-профессиональных задач по специальной педагогике / И.В. Галанова, О.И. Карпунина, Н.В. Рябова; МГПИ им. М.Е. Евсевьева. — Саранск, 2001. — 34 с.

Сборник включает в себя задачи трех типов: дифференциально-диагностические, коррекционно-тактические, социально-прогностические. Данные задачи способствуют формированию у студентов-дефектологов навыков решения профессиональных задач.

Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. метод. рекомендаций / Сост. В.П. Балобанова, Л.Г. Богданова, Л.В. Венедиктова. — СПб.: Детство-Пресс, 2001. — 240 с.

Ведущие специалисты факультета коррекционной педагогики РГПИ им. А.И. Герцена, логопеды-практики г. Санкт-Петербурга представляют основные критерии логопедической диагностики и предлагают схемы логопедического обследования детей разных возрастных групп с различной речевой патологией. Дано примерное перспективное планирование работы логопеда в дошкольном образовательном учреждении.

Домашний логопед / Авт.-сост. В.И. Руденко. — Ростов н/Д: Феникс, 2000. — 320 с.

Если у ребенка есть какие-то проблемы с речью, ему никак не даются те или иные звуки, вам придется обратиться за помощью к логопеду. Залог успеха при обработке трудных звуков — систематические занятия. Эта книга дает необходимый материал для таких занятий, максимально приближенный к детям, чтобы сделать процесс обучения желанным и необременительным.

Зайцева Г.Л.

Жестовая речь. Дактилология: Учеб. для студентов вузов. — М.: Владос, 2000. — 192 с.

Учебник освещает вопросы структуры жестовой речи и ее функционирования в коммуникативной деятельности глухих, содержит взгляды представителей различных систем обучения глухих на роль жестовой речи в учебно-воспитательном



процессе специальной школы. Можно познакомиться с дактильным алфавитом, лексикой и грамматикой русского жестового языка; приводится краткий словарь жестов.

Катаева А.А.

Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. — М.: Владос, 2001. — 208 с.

Учебное пособие создано на основе обобщения практического опыта работы с детьми с учетом современных подходов к воспитанию и обучению детей с нарушениями интеллекта, анализа этапов становления дошкольной олигофренопедагогики в России.

Мудрик А.В.

Социальная педагогика: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Акад., 2000. — 200 с.

В данном издании воспитание рассматривается в контексте социализации: показано влияние различных факторов на развитие детей, подростков, юношества; дана характеристика государственной, региональной, муниципальной систем воспитания; раскрываются особенности и содержание семейного, религиозного и коррекционного видов воспитания. Представлена методика социального воспитания в образовательных учреждениях.

Система образования в Мордовии

Беляева Н.Ф.

Традиционное воспитание детей у мордвы / Под ред. В.И. Козлова; МГПИ им. М.Е. Евсевьева. — Саранск, 2000. — 260 с.

В монографии рассматриваются традиционные приемы воспитания у мордовского народа, место и роль детей в народной культуре, обряды и обычаи приобщения к социуму. Особое внимание уделено миру детства, методам и средствам физической и нравственной подготовки, формированию умственных и трудовых навыков. Выявляются отдельные прогрессивные стороны традиционного воспитания: делается попытка рассмотреть значение религиозно-этических представлений о воспитании, нравственности, духовности.

Зиновьев Н.В.

Ступени роста: (Проблемы, перспективы нац. шк. и мордов. лит.) / НИИГН при Правительстве Респ. Мордовия. — Саранск, 2001. — 237 с.

В книге прослеживается весь путь становления и развития национальной школы, мокшанского и эрзянского языков, характеризуется педагогическая деятельность новаторов школы, ученых. Подробно проанализирована современная мордовская литература.

Г.М. Кузьмина, зав. отделом справочно-библиографического и информационного обслуживания,
И.С. Игнатьева, гл. библиотекарь отдела справочно-библиографического и информационного обслуживания

АННОТАЦИИ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

У.П. Триер (Цюрих). Развитие образования в будущем: окно в неизвестность

Статья известного швейцарского ученого знакомит с перспективами развития человечества в ближайшее десятилетие. Особое внимание автор уделяет формированию политики в области образования, роли знаний в информационном обществе.

Т.Е. Исаева (Ростов). Изменение роли преподавателя высшей школы в современном обществе

Статья посвящена актуальной проблеме переосмысления роли университетского преподавателя, его функций и основных задач в современном социально-образовательном процессе. Автором с позиций исторического и компаративного подходов анализируются национальные и международные тенденции (Великобритания, Индия, США) восприятия функций современного университетского преподавателя в учебном процессе, причем отмеченные различия объясняются социальными, культурологическими и дидактическими причинами.

ИНТЕГРАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Г.Ф. Ушамирская (Волжский). Институционализация управления интеграционными процессами в региональной системе образования

В статье рассматриваются проблемы интеграции в образовании, в частности вопросы управления процессами интеграции в системе образования региона. Проанализировав исследования отечественных ученых, тенденции, существующие в области управления образованием в России, автор предлагает алгоритм оценки процесса институционализации управления интеграцией образования в регионе. Данный алгоритм позволяет определить не только состояние управления интеграционными процессами, но и стратегию решения проблемы институционализации.

В.П. Ковалевский (Оренбург). Формирование учебно-научно-производственного комплекса

Представлены теоретические аспекты предварительного этапа проектирования регионального университетского комплекса в условиях становления и совершенствования рыночных отношений. В работе нашли отражение современные подходы теории управления высшим учебным заведением, основанные на положениях менеджмента, маркетинга и логистики. Предложен ряд рекомендаций по совершенствованию управления региональными университетскими комплексами.

О.М. Горелик (Тольятти). Координация процессов профессиональной подготовки в регионе

В статье раскрывается решение проблемы, связанной с эффективностью взаимодействия субъектов рынка образовательных услуг, и обосновываются методологические вопросы реформирования управления профессиональным образованием на региональном рынке за счет централизованного объединения усилий как государственных, так и общественных институтов, а также координации информационных, финансовых и трудовых потоков в рамках Центра координации профессионального образования (ЦКПО).

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

И.Б. Романова (Ульяновск). Образовательные проекты в вузе

В статье рассматриваются принципы организации проектной деятельности в высшем учебном заведении, структура и основные элементы образовательного проекта. Предложены процедуры и критерии анализа реализуемости и эффективности образовательных проектов.

И.Е. Поверинов (Саранск). Образование в области связей с общественностью в российских вузах

В статье рассматриваются проблемы становления системы подготовки специалистов в области связей с общественностью в Российской Федерации. Социальный институт публичных отношений в России стал развиваться значительно позже, чем в Америке и Европе, где сложились и действуют национальные модели ПР-образования. Автор анализирует особенности формирования отечественной модели образования в области связей с общественностью и отмечает участие в этом процессе как высших учебных заведений, так и профессионального сообщества ПР-специалистов России, представленного различными ассоциациями и организациями.

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ

В.И. Горбунов (Чебоксары). Рейтинговая система как средство самоорганизации инженерного образования

Приводятся доводы в пользу рейтинговой системы учета успеваемости. Поскольку интенсификация деятельности субъектов образования не всегда адекватно отражается на среднем балле успеваемости, для повышения достоверности предлагается дополнить средний балл оценок асимметрией их распределения. Ее применение показано на примере технического факультета. В системном эксперименте



по оценке эффективности идеи рейтинга, помимо дополнения среднего балла асимметрией, использовано понятие «старательность», коррелирующее с объективными знаниями.

М.Н. Вражнова, М.И. Литвина (Москва). Сертификация специалиста и ее роль в повышении качества высшего профессионального образования

В статье предлагается механизм проведения сертификации специалистов как одного из методов повышения качества персонала организации. Определяется значение сертификации для оценки уровня профессиональных знаний специалистов и на этой основе — возможности быстрого реагирования высшей школы на изменяющиеся требования к конкретным профессиям.

А.Т. Лялькина (Саранск). Тестирование на современном этапе математического образования: состояние, функции, перспективы развития

Описана разработанная и апробированная автором система многоаспектного использования тестирования в процессе подготовки преподавателей в университете и при ведении внеурочных занятий по математике в школе. Многовариантные разноуровневые тестовые задания, представленные на электронных носителях, использовались автором и как эффективное средство: управления деятельностью обучаемых и учебным процессом в целом; обеспечения индивидуализации обучения в «массовом порядке»; широкого применения диалогового способа обучения; создания положительных мотивов изучения материала; помощи учителю в организации проблемной ситуации и т.д.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В.Н. Бобриков (Кемерово). Формирование профессионального самоопределения личности при профильном обучении в системе непрерывного технического образования

Проведен терминологический анализ понятий «самоопределение личности», «жизненное самоопределение», «профессиональное самоопределение». Сформулировано рабочее определение профессионального самоопределения личности. Предложены пути повышения педагогического руководства профессиональным самоопределением личности в условиях профильного обучения в системе непрерывного технического образования. Установлено, что профессиональное самоопределение как один из компонентов развития личности целесообразно формировать на основе индивидуализации и дифференциации.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

В.С. Михалкин (Ижевск). Концепция целостности естественно-научного цикла дисциплин технического вуза

Предложена концепция целостности естественно-научного цикла дисциплин технического вуза. Ее основой является общенаучный курс математического моделирования физических процессов и систем, в котором интегрируются знания и методологии базовых дисциплин цикла.

И.С. Кобозева (Саранск). Цивилизационный подход к историко-педагогическому исследованию национальной ориентации музыкального образования в России

Статья посвящена историко-педагогическому рассмотрению национальной ориентации музыкального образования в контексте поисков общей стратегии его национально-ориентированного развития в современной федеративной России. Автор акцентирует мысль о том, что ядром музыкального образования был и остается аксиологический подход, ориентированный на формирование определенной системы ценностных установок, понимаемой в субстанциональном, конфессионально-православном, просветительском, социально ориентированном или космополитическом духе; подчеркивает, что в основе системы идей о содержательно-ценностной стратегии музыкального образования в современных условиях лежит идея ценностного равновесия национального и общечеловеческого.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.П. Барина (Самара). Дворянство и проблемы народного образования в начале XX в.

Статья знакомит читателя с проблемами формирования государственной политики в области народного образования в начале XX в. В ней проводится анализ мероприятий помещного дворянства в области народного образования и воспитания, рассматриваются попытки выработать программу реформирования всех ступеней образования, от начального до высшего. Приводятся примеры просветительской деятельности дворянства. Отмечается, что беды как начальной школы, так и средних учебных заведений заключались в отсутствии воспитательного элемента в образовании и мизерном жаловании педагогического персонала. Сходные проблемы испытывает система среднего образования на современном этапе исторического развития.

С.А. Ржанова (Саранск). Риторический опыт России в области образования

В данной статье ставится проблема формирования системы риторического образования в России. По мнению автора, историческим фундаментом современной риторики явились античные риторики, поучительные занятия риторикой в нашей стране. Знание традиций ораторского искусства, освоение опыта выдающихся ораторов прошлого позволяют повысить риторическую культуру аудитории. В ста-

ть называются и анализируются наиболее популярные риторические сочинения XVII—XIX вв. Задача риторики видится автором во всестороннем изучении красоты, энергичности человеческого слова, соотношении свойств слова с чувствами, волей и разумом человека.

Н.М. Инюшкин (Пенза). Школа имени В.О. Ключевского: уроки самопознания

Статья раскрывает опыт работы федеральной экспериментальной площадки в школе им. В.О. Ключевского Пензенского района по теме «Системное использование культурно-исторической среды в педагогическом процессе». Эта среда, окружая ребенка с детских лет, способна раскрыть перед ним мир духовных связей и явлений, воспринимаемых зримо и доступно, помогает увидеть, как культура, история края становятся органической частью отечественной и мировой истории и культуры. Методологическое значение в именной школе имеют принципы обращения к истории, которыми пользовался В.О.Ключевский.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Гидлевский (Омск). Философия образования как мост от философии к образовательной технологии

Философия образования рассматривается автором как мост между философией и образовательной технологией. Обсуждается аксиологический подход к целям образования, который позволяет получить интеллектуальную модель достижения целей образования, а она, в свою очередь, — ввести критерии его эффективности. Следствием обсуждения моделей и концепций является точный метод измерения качества образования в его результативном аспекте.

О.Е. Зубов (Саранск). Проблемы преподавания философии в школе

На основе анализа опыта и проблем преподавания философии в средних учебных заведениях Западной Европы и России автором ставится вопрос об актуальности философии как предмета школьной программы, его содержании и методике. Рассматриваются учебные программы и учебно-методические разработки по данному предмету как зарубежных, так и отечественных авторов, предлагается авторское видение данной проблемы.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

З.Г. Нигматов (Казань). Культурная составляющая педагогического образования

Культура для личности педагога является не просто интеллектуальным украшением, а определяющим качеством. В связи с этим содержание педагогического образования требует новых подходов, заключающихся в создании такой целостной системы, которая на первый план ставит осмысление будущими учителями гуманистического наследия прошлого и понимание настоящего, формирование знаний, основанных на принципах гуманизма и развития духовной культуры. В статье описан конкретный опыт Казанского государственного педагогического университета — в деле психолого-педагогической и культурологической подготовки будущих учителей. Основное внимание уделено формированию у будущего педагога нового педагогического мышления, способствующего приобщению его к культуре как воплощению человеческих ценностей.

Д.В. Белобородов (Томск). Коммуникативные стратегии интеграции искусства и образования в современном классическом университете

Автор статьи разрабатывает новые коммуникативные стратегии внедрения искусства в образовательный процесс на основе реализации в них трех генеральных функций коммуникативного акта: реферативной, креативной и рецептивной. Обосновывается необходимость использования данной педагогической методологии в системе нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи.

Г.Ж. Даутова (Казань). Поликультурный учитель — учитель, которого ждут

В статье раскрываются сущность, структура и важнейшие составляющие профессиональной деятельности поликультурного учителя. Определены основные критерии сформированности поликультурного учителя: потребность к овладению культурами разных народов (родной, культуры совместного проживания, зарубежной) и выработка в себе таких качеств, как культурная децентрация, межэтническая толерантность, позитивизм и эмпатийное отношение к представителям инонациональностей, стремление к осуществлению кросскультурного подхода в профессиональной деятельности; осознание своей роли учителя-интегратора, своих функций в осуществлении диалога культур, необходимости своего самосовершенствования для осуществления социальных функций организатора диалога культур.

Л.С. Зникина (Кемерово). Межкультурный аспект в формировании профессиональной компетенции менеджера

В статье поднимаются вопросы формирования межкультурной компетенции специалиста-менеджера в структуре общей профессиональной подготовки. Межкультурный аспект в обучении специалистов управления рассматривается с позиций повышения качества образования. Анализируются обозначившиеся в современной системе образования противоречия между потребностью в высококвалифицированных специалистах нового уровня и практикой обучения этих специалистов в соответствии с их дальнейшей профессиональной направленностью. Обосновывается мысль, что в современной об-



разовательной парадигме важными являются не только собственно профессиональные знания, но и такие ценности, как социальный капитал, межкультурная коммуникация, толерантность и уважение к культурным различиям.

М.В. Логинова (Саранск). Методологическое значение неклассической эстетики в гуманитарном знании

В статье определяется место эстетики как философской науки в системе гуманитарного знания; рассматриваются основные проблемы неклассической эстетики. Методологическое значение неклассической эстетики состоит в современной аналитике эстетического знания, творческом пересмотре основных положений данной науки.

Н.А. Туранина (Белгород). Этнокультурологические основы формирования языковой личности в вузе

Статья посвящена проблеме приобщения к этнокультуре через язык. Язык должен изучаться в неразрывной связи с культурой этноса. Для реализации этой задачи автором разработана система формирования языковой личности на этнокультурологической основе. Тексты об истории русского дома и быта, традициях народной культуры на занятиях по русскому языку помогают развивать этнокультурологическую компетентность современной языковой личности.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Н.А. Белова (Саранск). Осуществление принципа интеграции при изучении филологических дисциплин в школе

Автором рассматриваются пути объединения содержания обучения традиционных (русский язык и литература) и возрождаемых в последние годы классических (риторика, словесность) дисциплин филологического цикла. На основе анализа задач современного школьного филологического образования выявляются общие для филологических предметов проблемы, эффективное разрешение которых возможно только при учете принципа интеграции; определяются возможные направления в работе учителя-словесника. Предлагаются материалы к уроку, реализующему принцип интеграции в процессе углубленного лингвистического анализа текста.

А.М. Каторова (Саранск). Интегративный подход к формированию теоретико-литературных знаний студентов-филологов национальных отделений вузов

В статье рассматривается актуальная проблема формирования теоретико-литературных знаний у студентов-филологов национальных отделений вузов. Автором подчеркивается специфика, обусловленная осуществлением профессиональной подготовки в университете по двойным специализациям («Языки и литературы народов Российской Федерации» и «Русский язык и литература»), а также психолого-педагогическими особенностями обучения студентов на неродном языке. В качестве способа оптимизации теоретико-литературного образования студентов-билингвов предлагаются использование приемов интеграции вузовских курсов и внедрение активных методов обучения, в том числе предполагающих сопоставительное изучение литератур.

О.И. Еременко, Т.В. Яковлева (Белгород). Лингвометодические основы использования этнонимов на уроках русского языка в начальной школе

Этнонимы — важная группа лексики русского языка, представляющая интерес в лингвистическом, воспитательном и общеобразовательном плане. Авторы предлагают различные приемы, знакомящие учащихся с этнонимами, приводят примеры упражнений, обучающих текстов, описывают фрагменты уроков с использованием этнонимов. Работа по использованию этнонимов на уроках русского языка не получила достаточного лингвистического и методического обоснования, поэтому статья представляет интерес для ученых, учителей, методистов, студентов педагогических специальностей.

ABSTRACTS

INTERNATIONAL EXPERIENCE OF INTEGRATION IN THE FIELD OF EDUCATION

U.P. Trier (Zurich) Progress of Education in Future: a Look into the Unknown

The well-known Swiss scholar presents his concept of the prospective development of Mankind in the nearest decade. Shaping policy in the field of education, and the role of knowledge in informational society are especially emphasized.

T. E. Isaeva (Rostov) The Changing Role of a Higher School Teacher in Modern Society

The article is devoted to the acute problem of reconsidering the role of the University teacher, his functions and main tasks in the modern social-educational process. Basing on the historical and comparative approaches the author analyses national and international tendencies (Great Britain, India, the U.S.A.) of perception of the modern University teacher's functions in education with the existing differences explained through social, cultural and educational reasons.

INTEGRATION OF REGIONAL EDUCATION SYSTEMS

G.F. Ushamirskya (Volzhsky) Institutionalization of Integrational Processes Management in a Regional System of Education

In the article the problems of integration in education, particularly those of integrational processes management in a regional system of education, are considered. Analysing the Russian scholars' research, tendencies in the sphere of managing education in Russia, the author proposes an algorithm of estimation of the process of institutionalization of managing educational integration in the region. The algorithm proposed gives an opportunity not only to analyse the current situation in managing integrational process, but also to define the strategy of solving the problems of institutionalization.

V.P. Kovalevski (Orenburg) Forming an Academic — Research — Industrial Complex (ARIC)

The article deals with the theoretic aspects of the ARIC forming. The author gives his definition of this kind of organization in the educational sphere, its classification on the basis of characteristic features, specifies its functions and offers an enlarged scheme of the ARIC projection sequence. The article considers the marketing and logistic aspects of the problem under discussion and the peculiarities of the ARIC forming as logistic concentrated and distributing (control) system.

O.M. Gorelik (Tolyatti) Coordination of Vocational Training in a Region

The article offers a solution of the problem of interaction efficiency in the educational services market and provides methodological grounds for a vocational training management reform on a regional market. This is to be implemented through centralized management of the joint efforts of state and public institutions combined with information, finance, and labour coordination by Centre of Vocational Training Coordination.

MODERNIZATION OF EDUCATION

I.B. Romanova (Ulyanovsk) Educational Projects in a Higher Education Institution

The principles of organization of project elaboration in a higher educational institution, the structure and basic elements of an educational project are considered in the article. The procedures and criteria of the educational projects result analysis and efficacy are offered.

I.E. Poverinov (Saransk) Education in the Sphere of Public Relations in Russian Higher Educational Institutions

The article deals with the problems formation of the system of professional training in the field of public relations in Russian Federation. Public relations in the present-day sense of the word in Russia began to develop much later than in America and Europe, where the national models of PR education have already been developed and existed for quite a long time. The author analyzes the features of shaping of Russian model of educational institutions and professional community of Russian PR experts represented by various organizations and associations.

MONITORING EDUCATION

V.I. Gorbunov (Cheboksary) The Rating System as a Means of Self-organizing Engineering Education

To increase the reliability of evaluation the quality of progress in studies it is offered to supplement the average number by asymmetry of distribution of estimations, and also to use ideas of statistical quality control and practical experience for establishing a relation between these parameters. With the help of these parameters on an example of an engineering faculty it is shown that the matter is safe only in general professional subjects. In the Humanities the average number is overstated and in special subjects is too much inhomogeneous. As a means of self-organizing the educational process a rating system is offered, first of all, in subjects taught by chairs directly involved in graduation process, and in the Humanities. This proposal is based on long-term experience of the author in its use in special and humanitarian subjects. Besides the complementation of the average number evaluation by asymmetry, it is offered to use the concept of «diligence». Our practice has shown that this parameter has high correlation with the objective quality of progress.

M.N. Vrazhnova, M.I. Litvina (Moscow) Experts Licensing and its Role in Raising the Quality Standards of Higher Professional Education

The article discusses the mechanism of licensing experts as one of the tools to raise the personnel efficiency. The author highlights the importance of licensing in rating professional knowledge of experts.



Consequently, higher educational institutions will be able to quickly react to changing market demands for certain professions.

A.T. Lyalkina (Saransk) Testing in Present-day Mathematical Education: State of the Art, Functions, Prospects of Development

The article describes a system of multifold testing developed and used by the author in training future teachers at universities and at extra-curricular mathematics lessons at schools.

Multiple-choice, different level test assignments in electronic form were used by the author as an effective means for: organising students activities and the process of education as such; combining individual and «en masse» approach; enhancing students' motivation etc.

CONTINUOUS EDUCATION

V.N. Bobrikov (Kemerovo) Formation of Professional Self-determination of an Individual through Specialised (Profile) Training within the System of Continuous Technical Education

A terminological analysis of the notions «self-determination of an individual», «self-determination in life», «professional self-determination» has been carried out, a working definition of professional self-determination of an individual given. The article proposes the relevant means of improving pedagogical guidance of the professional self-determination.

ACADEMIC INTEGRATION

V.S. Mikhalkin (Izhevsk) A Concept of Integrity of a Natural-science Cycle of Disciplines in a Technical College

A concept of integrity of a natural-science cycle of disciplines in a technical college is offered. Its basis is a general course of mathematical modelling of physical processes and systems in which knowledge and methodologies of basic disciplines of a cycle are integrated.

I.S. Koboseva (Saransk) Civilizational Approach to a Historical and Pedagogical Investigation of Musical National-oriented Education in Russia

The article investigates national-oriented musical education in the context of the search for a strategy of its development in present-day federative Russia. The idea of such national-oriented strategy to-day emerges through a civilisational analysis seen as a means of determining basal cultural concepts underlying goals and means of musical education. At the same time the author emphasizes axiological approach as a nucleus of musical education. The approach aims at formation of a system of values; the latter can be variously interpreted as basical, confessional (Russian-orthodox), educational, public-oriented, cosmopolitical etc. The author argues that the basis of musical education in present-day Russia should be a balance of national and all-mankind values.

HISTORY OF EDUCATION

E.P. Barinova (Samara) Nobility and the Issues of Public Education in Early 20-th Century

Article acquaints the reader with problems of formation of a state policy in the field of national education in early XX century. The nobility's participation in the field of public education, attempts to develop a reform of all stages of education, from elementary to higher, are analysed. Examples of educational activity of nobility are given. It is noted that the problems of elementary and secondary school resulted from the absence of a personality-educational aspect in schooling and scanty salary of teachers. The present-day secondary education system encounters similar problems.

S.A. Rzhanova (Saransk) Rhetoric: Russian Experience in Education

The author argues for the formation of a system of rhetoric education. The traditional basis for that have always been classical books on rhetoric and a history of teaching rhetoric in Russia.

Mastering rhetoric traditions and study of famed orators of the past could help improve students' rhetoric culture. The article lists and analyses the most popular rhetoric texts of 17—19cc. The main task of rhetoric is seen as a means of comprehensive study of the beauty and power of human word and correlation of words with human emotions, volition, and intellect.

N.M. Iniushkin (Penza) V.O. Kliuchevsky School: Lessons in Self-knowledge

The article describes the results of a federal experiment at V.O. Kliuchevsky School (Penza Region) in «Systemic application of cultural and historical environment in the process of education». The environment in which a child is immersed since his early years helps his spiritual growth through visual and palpable experience. It facilitates his realisation of the ways the history and culture of his native parts become an indispensable part of national and world history and culture. The treatment of history used by V.O. Kliuchevsky is of a great methodological importance at the school bearing his name.

PHILOSOPHY OF EDUCATION

A.V. Gidlevsky (Omsk) Philosophy of Education Bridging Philosophy and Methods of Education

The author views philosophy of education as a bridge connecting philosophy and teaching methods. Axiological approach to the goals of education results in an intellectual model of the ways to achieve those goals which in its turn allows to determine the quality criteria. On the basis of the models and concepts discussed an exact method of evaluating the quality of education is given.



O.E. Zubov (Saransk) Teaching Philosophy at School

The article is devoted to problems of teaching philosophy at school. On the basis of the analysis of experience and problems of teaching philosophy in secondary educational institutions of Western Europe and Russia the necessity, contents, and teaching methods of philosophy as a subject of the school program are discussed. The basic curricula and manuals by both foreign and Russian authors are analysed. The author offers his own vision of the problem.

EDUCATION AND CULTURE

Z.G. Nigmatov (Kazan) The Cultural Component Of Pedagogical Education

To be a cultured person is a key qualification of a teacher. This fact requires pedagogical education to develop new approaches to education content, encouraging teachers to comprehend humanistic heritage of the past and realize the present, to accumulate knowledge based on the principles of humanism and development of spiritual culture. The paper describes the experience of Kazan State Pedagogical University in psychological, pedagogical, and culturological training of teachers-to-be. Formation of new pedagogical thinking, which assists teachers to adopt culture and human values, is given top priority.

D.V. Beloborodov (Tomsk) Communicative Strategies of Art and Education Integration in a Present-day Classical University

The author presents new communicative strategies of integration of art into educational process through incorporating in those the three general functions of the act of communication, i.e. referative, creative, and receptive. The necessity to realise such methods in teaching students society-oriented value system is substantiated.

G.Zh. Dautova (Kazan) School Awaits a Teacher with Multi-cultural Knowledge

The paper throws light on the essence, structure, and major elements of professional activity of a multicultural teacher. It specifies main criteria of his formation, including a need of mastering cultures of different peoples; interethnic tolerance; empathetic attitude toward representatives of other nationalities; cross-cultural approach to professional activity; realization of the role of a teacher-integrator; involvement in dialogue of cultures; necessity to improve professional abilities to implement social functions as an organizer of intercultural dialogue.

L.S. Znikina (Kemerovo) Intercultural Competence as a Part of a Manager Professional Competence

The formation of the intercultural competence of management students in the structure of general professional training is under consideration. Contradictions between demand in high-skilled specialists of a new level and their training in accordance with the subsequent professional activity are identified in the article. The author emphasizes that at present the education should give importance not only to professional knowledge proper but also to integration of such values as goodwill, prestige, interculturality, cultural tolerance.

M.V. Loginova (Saransk) Methodological Importance of Nonclassical Aesthetics within the Humanities

The article defines the place of aesthetics in the system of the Humanities. Main problems of nonclassical aesthetics are considered. Methodological importance of nonclassical aesthetics lies in positive criticism and analyses of the fundamentals of its classical forerunner.

N.A. Turanina (Belgorod) Ethnic and Cultural Basis for Formation of a Linguistic Personality in a University

The author argues for the necessity to use a language as a medium for comprehending the ethnic culture. A language should be studied within the framework of ethnic culture. To implement the task the author has developed a system of relevant educational methods.

The formation of a linguistic personality is facilitated through the wide use of texts on various aspects of ethnic history and folk traditions at Russian language lessons.

PHILOLOGICAL EDUCATION

N.A. Belova (Saransk) The Principle of Integration in Studying Philological Disciplines at School

The article describes the ways of combining the essence of the education in the field based on the analysis of the problems of the contemporary school philological education. These problems are being solved within the framework of the traditional (the Russian Language and Literature) and classical (Rhetoric) disciplines reviving in recent years. In the article the author reveals the common problems of all the disciplines mentioned here. These problems could be solved only if the integration principle is taken into consideration. The author discusses possible trends of a Russian language teacher's work and offers the lesson materials showing how the principle of integration works while a deep linguistic analysis of a text is being done.

A.M. Katorova (Saransk) The Integrative Approach to Attainment of Literary Theory Knowledge by Students of University National Philology Departments

The author emphasizes a specific character of university training of students of National Philology Departments caused by double specialization («Language and Literature of the Peoples of Russian Federation»; «The Russian Language and Literature») as well as psychological-didactic peculiarities of training the students in non-native language. Ways of university courses integration with active methods of education including comparative literature studies are proposed as means of theoretical-literary education of bilingual students.

O.I. Eremenko, T.V. Yakovleva (Belgorod) Methods of Using Ethnonyms at the Russian Language Lessons in Elementary School

The use of ethnonyms at the Russian Language lessons in elementary school has not been sufficiently studied. The ethnonyms represent a major lexical group important for linguistic and general education as well as for personality development. The authors describe ways and methods of introducing this lexical group, provide exercises, special texts, and give descriptions of actual lessons implementing the methods proposed.

**К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА****УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!**

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобраний и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в двух экземплярах: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции, семинаре – до 3 страниц.

Статье предпосылается краткая (до 10 строк) аннотация (на русском и английском языках), в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. В тексте рукописи указываются источники цитат, цифровых и фактических данных. При цитировании и ссылке на источники указываются фамилия и инициалы автора, название книги, место, год издания и конкретные страницы, для статьи в журнале – автор, название статьи, название журнала, его год и номер, страницы. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также домашний адрес и телефон.

Рукописи авторам не возвращаются.

Помимо бумажного необходимо представление электронного варианта статьи, выполненного в редакторе типа Word, на дискете или по электронной почте.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге агентства «Роспечать» **15953**), заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом.

Авторами статей, публикуемых на страницах журнала, могут быть ученые вузов, руководители образовательных учреждений, педагоги всех типов образовательных учреждений РФ.

С обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: edumag.mrsu.ru

Адрес редакции: 430000, г. Саранск, ул. Большевикская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 17-44-51 (зам. главного редактора); (834-2) 18-14-24 (ответственный секретарь).

E-mail: condor@rri.moris.ru, inted@emails.ru