

# Alma mater

[www.almavest.ru](http://www.almavest.ru)



## ЧИТАЙТЕ В НОМЕРЕ:

- «Волчьи ямы» современной высшей школы
- Домохозяйства как фактор спроса на услуги высшего образования
- Перспективы развития отечественной социальной педагогики в контексте нового общества
- Развитие научного пространства как условие экономического роста регионов России
- Некоторые аспекты повышения качества образования
- Инновационные аспекты организации учебного процесса в вузах России и США
- Социально-философский анализ современных тенденций развития информационного общества
- Социокультурные предпосылки и мировоззренческие основания генезиса академической свободы
- Педагогика в тупике. Анализ по страницам учебников

18+

2013

№ 6 (июнь)



**После перерыва международный научный журнал «Филологические науки (Научные доклады высшей школы)» возобновляет свое издание со второго полугодия 2013 г.**



После перерыва международный научный журнал «Филологические науки (Научные доклады высшей школы)» возобновляет свое издание со второго полугодия 2013 г.

Журнал был создан Министерством высшего и среднего специального образования СССР в 1958 г. В нем публикуются результаты научных исследований российских и зарубежных ученых в области литературоведения и языкознания, отражающие актуальные проблемы филологических наук, наиболее значительные материалы научных конференций, библиографические обзоры и рецензии.

Периодичность: 3 выпуска в полугодие

**Агентства, распространяющие журнал в 2013 г.**

ООО «ИНТЕР—ПОЧТА-2003» Тел. (495) 500-00-60 <a href="http://www.interpochta.ru">www.interpochta.ru</a>	ООО «Урал—Пресс» (495) 789-86-36 Телефоны офисов по регионам на сайте: <a href="http://www.ural-press.ru">www.ural-press.ru</a>
ООО «Деловые издания» Тел./факс: (495) 685-59-78, 685-55-76 <a href="mailto:delizd@mail.ru">delizd@mail.ru</a>	ЗАО «МК-Периодика» Тел. (495) 306-37-57, 672-70-42 <a href="http://www.periodicals.ru">www.periodicals.ru</a>

**Контактная информация:**

**E-mail: [philnauki@gmail.com](mailto:philnauki@gmail.com), [www.filolnauki.ru](http://www.filolnauki.ru)**

**Тел.: (495) 723-86-12**

Решением ВАК России включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий

#### Главный редактор

Л.Г. Тюрина

#### Заместитель главного редактора

Г.К. Овчинников

#### Ответственный секретарь

Е.А. Конькова

#### Выпускающий редактор

Г.А. Воскресенский

#### Макет, верстка

О.Г. Горюнова

#### Дизайн обложки

Г.И. Такташов

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПОНЕМНОГУ О МНОГОМ

Новости образования и науки 4

### ОБРАЗОВАНИЕ: РАКУРСЫ И ГРАНИ

*Е.А. Уваров.* «Волчьим ямы» современной высшей школы 6

*А.О. Блинов.* Домохозяйства как фактор спроса на услуги высшего образования 10

### ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*А.М. Егорычев.* Перспективы становления и развития отечественной социальной педагогики в контексте решения проблем построения нового общества 15

*М.А. Головчин, Т.С. Соловьева.* Развитие научного пространства как условие экономического роста регионов России 20

*М.А. Весна.* Генезис ценностей студенческого образа жизни и модели социализации личности 26

### ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*М.В. Кочетков.* Методологические идеи синергетики применительно к проблеме развития и саморазвития педагога и обучающегося 31

*В.Я. Портных.* Педагогика в тупике. Анализ по страницам учебников 37

*М.Г. Янова, В.В. Игнатова.* Основные концептуальные положения становления и развития организационно-педагогической культуры будущего педагога в транзитивном образовательном пространстве: структурно-содержательные элементы 42

### ПРАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*К.Р. Овчинникова.* Дидактическое проектирование учебного курса в вузе как возможность опережающего управления интеллектуальным развитием студента 46

*М.Н. Мирнова.* Особенности проектирования и методического обеспечения программы учебной дисциплины «Структура и содержание школьного биологического образования» на блочно-модульной основе для студентов магистратуры 52

*С.А. Скударёва.* Качество образования: от педагогической теории к практике общественной оценки 57

*С.В. Сидоренко, Е.С. Бутакова.* Анализ реализации дополнительных языковых практик в условиях высшего образования 61

### МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ

*А.В. Кудин, О.В. Лебедев.* Эмпирический анализ заинтересованности российских работников профессионального обучения 64

*А.В. Плывин.* Некоторые аспекты повышения качества образования 68

*А.В. Плывин.* Компетентностно ориентированное управление профессиональной подготовкой будущих специалистов в высшей школе: особенности использования организационных структур 73

### ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

*А.В. Плывин.* Развитие педагогической мысли и образования в США в XX столетии 78

*А.В. Плывин.* Инновационные аспекты управления и организации учебного процесса в России и США 82

### ОБЩЕСТВО. НАУКА. ОБРАЗОВАНИЕ

*А.В. Плывин.* Социально-философский анализ современных тенденций развития информационного общества 88

### НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ

*А.В. Плывин.* Социокультурные предпосылки и мировоззренческие основания генезиса академической культуры 91

*А.В. Плывин.* Об организации научного и педагогического процессов в Ликее Аристотеля 96

### ГУМАНИЗАЦИЯ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*А.В. Плывин.* Аксиологические составляющие духовности личности 100

*А.В. Плывин.* Особенности профессиональной подготовки художников-ювелиров в традиционном искусстве 106

### НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

*М.С. Антонова, В.С. Василенко.* Антинаркотическая культура студентов: анализ и оценка 109

*Д.Д. Рашидова.* Некоторые проблемы ценообразования образовательной услуги в вузах 112

*А.А. Казанцева.* Субъектно-ориентированная модель организации самостоятельной работы иностранных студентов в вузе 115

*М.А. Полякова.* Краткий катехизис Мартина Лютера как методическое пособие по воспитанию христианина 118

С.А. Писарева,  
С.Д. Резник,  
В.С. Сенашенко,  
В.А. Ситаров,  
Н.Г. Скворцов,  
Л.Г. Тюрина (гл. редактор)



## CONTENT

### Международный совет журнала:

Гилберт Гуиллард (Франция)  
Джон Дефлайн (США)  
Шериф Сoleyман (Египет)  
Арун Моханти (Индия)  
Чжан Цзюйси (КНР)

### Адрес редакции:

117198, ГСП, Москва,  
ул. Миклухо-Маклая, д. 6  
Телефон: (495) 723-86-12,  
787-38-03 доб. 20-67  
E-mail: alma-mater1991@mail.ru  
www.almavest.ru

### Учредители:

Министерство образования и науки  
Российской Федерации  
Евразийская ассоциация университетов  
Ассоциация инженерного образования  
Российский союз промышленников  
и предпринимателей

### Издатель:

Российский университет дружбы народов

Выпуск и распространение при поддержке  
ООО «ИНОИЦ «АЛМАВЕСТ»

Рег. свидетельство № 964  
от 16 ноября 1990 г.

Подписано в печать 27.05.2013

При перепечатке ссылка на «Alma mater»  
(Вестник высшей школы) обязательна

Отпечатано в ООО «Тираж».  
129085, г. Москва,  
Звездный бульвар, д. 21, стр. 3.  
Тел.: +7(906) 764-75-57  
E-mail: info@tirazh.ru

Тираж 2500 экз.

### LITTLE BY LITTLE OF EVERYTHING

News about education in Russia

4

### EDUCATION: PERSPECTIVES & ASPECTS

**E.A. Uvarov.** "Trous-de-loup" of modern higher school

6

*Critical analysis for existing system of training a specialist in modern higher school is presented. The author's conclusion is that prevailing trends in higher education reforming are not able to afford a higher school to become an institution that meets the status of a great power.*

**Key words:** crisis of higher school in Russia, perspectives in development of higher education, "zone of proximal development" of educational system

**A.O. Blinov.** Houseeconomy as a demand factor on services of higher education

10

*Problem of conformity between demand for services of higher education on the side of houseeconomies and realistic professional policy in the labour market are discussed. Houseeconomies are analysed a most important factor, forming demand for services of higher education. Basic approaches, formulation choice of profession inside houseeconomies, are detailed.*

**Key words:** houseeconomies, services of higher education, professional policy in the labour market, disbalance of demand

### PHILOSOPHY & SOCIOLOGY OF EDUCATION

**A.M. Egorytchev.** Prospects in formation and development for national social pedagogy in the context of problems of building a new society

15

*Problems in development of social pedagogy in formation process of harmonious human being and building of a new society in Russia are discussed. The analysis is based on situational social processes both in contemporary Russia and world community.*

**Key words:** social pedagogy, social processes, social environment, social relations, spirituality, socialization

**M.A. Golovtchin, N.S. Solovyova.** Development of scientific environment as a condition for economic growth of Russia's regions

20

*Methodology as well as results of grouping of the RF's regions in terms of development of scientific environment are presented. Some measures necessary to improve research and innovation policy of Russia's regions are also proposed.*

**Key words:** scientific environment, innovation activity, grouping of regions, index of scientific development, regional economics

**M.A. Vesna.** Genesis of values of students' mode of life and model of personal socialization

26

*Presented is the author's analysis of specific sociological questionnaires, aimed at explanation of Russian students' philosophical directions, connected with explanation of students' place and role in social life.*

**Key words:** students, model of socialization, mode of life's values, hierarchy of values, psychological structure of individuality

### PEDAGOGY & PSYCHOLOGY

**M.V. Kotchetkov.** Methodological concepts of synergetics as applied to the problem of development and self-development of both teacher and student

31

*Some trinitarian-synergetic concepts applied to didactic level of educational problems are examined. Particular attention is paid to anthropic principle, complementary principle and principles of coherence — nonlinear — openness, as well as bifurcational and fluctuating phenomena in the context of micro-, macro- and mega-leveled modeling.*

**Key words:** bifurcation, communication, methodology, educational process, dialog, development, self-development, synergetics, trinitarianism, fluctuation

**V.Ya. Portnykh.** Pedagogics at a loss. An analysis in pages of text-books

37

*Problem of decline in level of pedagogical training in Russian education is discussed. In particular, it's object, aims, content and methods are analyzed, in which connexion possible way out of crisis situation for pedagogics are marked.*

**Key words:** categories, object, aims, content, methods, forms of education, philosophy and system approaches

**M.G. Yanova, V.V. Ignatova.** Basic conceptual ideas on formation and development of future teacher's organizational-pedagogic culture in transitional educational space, their structure-content elements

42

*Analysis of conceptual ideas on future teacher's organizational-pedagogic culture is presented. Examined is antinomy as a principle of it's construction, as well as basic approaches to formation and development of the named process are characterized, with it's principles and regularities identified.*

**Key words:** conception, antinomy, principle of antinomy, future teacher's organizational and pedagogic culture, conceptual ideas, approach, principle, regularity

### PRACTICE OF HIGH SCHOOL

**K.R. Ovtchinnikova.** Didactic designing of training course in a high school as a capability for ahead management of intellectual development of a student

46

*Described are methodological aspects of didactic designing of modern training course in a high school in the context for providing of student's intellectual development. Knowledges' instrumental support integration model in object-lesson sphere, as well as didactic instruments accompanying the training process are also offered.*

**Key words:** intellectual development, didactic designing, didactic instruments, didactic stratum

**M.N. Mirnova.** Peculiarities in designing and methodical provision of the program of educational discipline "Structure and content of school biological education" for students in magistracy on block and modulus foundation

52

*Presented is the program of the course of educational discipline "Structure and content of school biological education" for students in biology, educating in magistracy, in pedagogic institution. Peculiarities of the program are in block and modulus approach to it's designing, as well as methodical and informational accompaniment of both educational course and competence oriented training process.*

**Key words:** program of educational course, block and modulus foundation, competence approach, students in biology



# CONTENT

<b>G.N. Skudaryova.</b> Quality of education, from pedagogical theory to practice of public rating <i>Problem of quality of education in the 21<sup>st</sup> century is examined. Brief theoretical analysis of the concept of "quality of education", as well as tendencies of its public rating practice are presented.</i> <b>Key words:</b> quality of education, public rating, parents' community	57
<b>T.V. Sidorenko, E.S. Bulakhova.</b> On analysis of realization in additional lingual practices under conditions of institutions of higher education <i>Examined are approaches to organization of additional lingual practices for students in non-linguistic high school, as well as an analysis of existing experience in three-levelled system, i.e. contential, organizational and methodological, presented. Results in questionnairing of of students, that allow to appreciate advantages and defects of lingual practices' realization, as well as to make conclusions, promoting further qualities' improvement of educational services, are also presented.</i> <b>Key words:</b> lingual practices, intensification in linguistic training, training in foreign language in non-linguistic high school	61
<b>MANAGEMENT IN EDUCATION</b>	
<b>A.B. Ankudinov, O.V. Lebedev.</b> Empirical analysis for Russian employees' motivation to engage in professional education <i>Results of econometric analysis for actual as well as planned participation of Russian employees in professional education programs are presented. Estimates provide comparative characteristics of motivation to invest in advanced training in various branches of national economy.</i> <b>Key words:</b> professional education, advanced training, logit-model, World Trade Organization	64
<b>V.M. Belyi.</b> Some aspects of the problem how to improve quality of education <i>Problems of using grade and rating system for evaluation of student's educational activity are examined. Weaknesses of existing approach are shown. Variant for organizing an effective educational process is also proposed.</i> <b>Key words:</b> competences, quizzy unit, training modulus, grade and rating system, quality of education	68
<b>I.I. Dratch.</b> Peculiar features in using of organizational structures in the process of competence oriented management in training of future specialists in a high school <i>Management peculiarities in professional training of future specialists on principles of competence oriented approach are discussed. Basic organizational structures, expedient to be used by competence oriented management, are analyzed, as well as both their advantages and disadvantages revealed.</i> <b>Key words:</b> management, professional training, competence approach, organizational structures	73
<b>EDUCATION ABROAD</b>	
<b>T.N. Bokova.</b> Development of pedagogical thought and education in the USA in the 20 <sup>th</sup> century <i>Analysis on development of pedagogical thought in the USA in the 20th century is presented. Temporal stages in the named process are detached, as well as philosophical and pedagogical concepts and basic methodological approaches of the US pedagogy within the framework of that stages are examined. Also their significance and influence on educational systems both in Russia and the USA are shown.</i> <b>Key words:</b> the USA, education, pragmatism, continuing education, behaviorism, tests, humanism, personal oriented education, constructivism, cognitivism	78
<b>O.I. Bepalova.</b> Innovative aspects of management and organization in educational process in universities in Russia and the USA <i>Innovative aspects of management and organization in educational process both in Russian and American universities are examined. Described is essence of such innovations as multi-stage educational system, credit system, system of test evaluation and control, system of tutor accompaniment in the context of higher education systems. Description of innovative methods in education is also presented.</i> <b>Key words:</b> system of higher education, innovation, multi-stage educational system, credit system, system of test evaluation and control, system of tutor accompaniment, innovative methods in education	82
<b>SOCIETY. SCIENCE. EDUCATION</b>	
<b>S.B. Shitov.</b> Social and philosophical analysis on current tendencies in development of information society <i>Problems of development of both information society and knowledge society in the context of modern processes in education are examined.</i> <b>Key words:</b> information society, knowledge society, information, education, scientific knowledge	88
<b>HERITAGE &amp; MODERNITY</b>	
<b>V.S. Nikolsky.</b> Sociocultural prerequisites and worldview foundations in genesis of academic freedom <i>Sociocultural as well as ideological grounds of academic freedom are identified. Presented is detailed analysis of social processes, accompanied the birth of university corporation in the Middle Ages.</i> <b>Key words:</b> academic freedom, philosophy of education, Middle Ages, axiology of academic activity	91
<b>A.V. Dushin.</b> Organization of scientific and pedagogical processes in Aristotle's Likee <i>Presented is a description of educational institution Likee, organized by ancient Greek philosopher Aristotle, where was developed and effectively applied a number of scientific and educational principles and ideas, based on nature of cognition thought. Repeated reference to them is actual by formation of methodological and philosophical basis of modern Russian education.</i> <b>Key words:</b> spirit, thought, passive and active intellect, act, intelligent aspiration, understanding, good	96
<b>HUMANIZATION &amp; LIBERALIZATION OF EDUCATION</b>	
<b>E.V. Anashkhina.</b> Axiological elements of the spirit of a person <i>Such conceptions as "spirituality" and "value" are explained. Also their connections with development of a person are described. Ratio between such elements of spiritual life, as "values" and "freedom", analyzed. An attempt is made to describe proper problems based on philosophic and pedagogic, as well as psychologic points of view.</i> <b>Key words:</b> value, soul, spirit, spirituality, self-actualization, meaning, freedom	100
<b>A.E. Adikhaeva.</b> Features of professional training of artists in jewelry as to traditional applied arts <i>Problem of training artists in jewelry in the system of high professional education is examined. Some ways to form students' creative potential in the sphere of traditional applied arts are verified by the author.</i> <b>Key words:</b> professional training, artist in jewelry, personality, traditional applied arts	106
<b>SCIENTIFIC REPORTS</b>	
<b>M.S. Antonova, V.S. Vasilenko.</b> Analysis and evaluation of students' anti-drug culture <i>Problem of drug abuse in students' surroundings in a region is analyzed, as well as results of evaluation of formation of anti-drug culture in students shown. Criterias for evaluation of formation of anti-drug culture among students are presented.</i> <b>Key words:</b> anti-drug culture, students' surroundings, life values, formation, questionnairing	109
<b>D.D. Rashidova.</b> On some pricing issues of educational services at universities <i>Discussed are peculiarities of transformation of educational services into market products and formation of these services market, as well as commercialization process in the sphere of education. Presented is also methodology for improving of calculation and costs of educational services, that allow to take into account factors of market characteristics.</i> <b>Key words:</b> educational product, services, market product, price, cost, supply and demand, competition	112
<b>A.A. Kazantseva.</b> Subject-oriented model for organization of independent work of foreign students at a university <i>Design model for independent work of foreign students at a university, based on subject-oriented approach is presented. Principle of subjectivity in the process of education, as well as set of pedagogical conditions facilitating effective organization of educational process are also revealed.</i> <b>Key words:</b> foreign students, high school, independent work, subject-oriented model	115
<b>M.A. Polyakova.</b> Martin Luther's "Brief catechism" as a methodical text-book for breeding of a good Christian <i>Presented is an analysis on M. Luther's "Brief catechism", written for training in fundamentals of Christian faith. Attention is paid to the fact, that since it's introduction "Brief catechism" was also used for training of reading and writing, thus began to solve the problem of literacy spreading through patterns of education in morality.</i> <b>Key words:</b> pedagogic program of Luther, reformation, "Brief catechism", christian doctrine, Ten Commandments, preaching, didactic principles of education, sacraments, salvation, vocation	118

## НОВОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

### Соглашение о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании

Премьер-министр правительства России Д.А. Медведев подписал распоряжение о соглашении по взаимному признанию и эквивалентности документов об образовании, ученых степеней и ученых званиях в Евразийском экономическом сообществе, сообщила пресс-служба правительства РФ.

«В соответствии с пунктом 1 статьи 11 ФЗ «О международных договорах Российской Федерации» одобрить представленный Минобрнауки России согласованный с МИД России проект Соглашения о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и ученых званиях в Евразийском экономическом сообществе», — говорится в документе.

Распоряжение поддерживает совершенствование договорно-правовой базы, необходимой для признания на взаимной основе документов об образовании в Евразийском экономическом сообществе.

Минобрнауки России разрешено вносить изменения не принципиального характера. Подписать соглашение планируется на заседании межгосударственного совета Евразийского экономического сообщества на уровне глав правительств.

РИА Новости

### Новая программа реорганизации неэффективных вузов

Глава министерства образования и науки России Д.В. Ливанов направил в правительство РФ программу реорганизации неэффективных вузов. Она рассчитана на два года.

В финальном «черном» списке министерства — 30 учебных учреждений, которые будут реорганизованы и присоединены к другим вузам, и 70 — нуждающихся в оптимизации учебной и экономической деятельности<sup>1</sup>. Планируется, что объединение вузов завершится летом.

Число вузов, оказавшихся в новом списке неэффективных, резко сократилось. По сравнению с первой версией из списка неэффективных исключили вузы, не подпадающие под общие критерии — имеющие «неэффективность в связи со спецификой своей деятельности». Это, в частности, вузы творческих направлений — МАРХИ, Литературный институт им. Горького, МАМИ, Государственный музыкально-педагогический институт им. М.М. Ипполитова-Иванова, Госуниверситет кино и телевидения, Госакадемия театрального искусства и др.

Также из списков исключены учреждения, подведомственные Генпрокуратуре, МВД, МЧС, Минюсту, ФСИН, ФТС, по причине конфиденциальности некоторых показателей.

Кроме того, теперь в перечне отдельно не упоминаются филиалы вузов.

В итоге, по планам министерства, в ближайшие два года реорганизации потребуют лишь 30 вузов. Среди них несколько столичных: Агроинженерный госуниверситет им. В.П. Горячкина, Госуниверситет природообустройства, Вечерний металлургический госинститут, Московский государственный открытый университет и уже реорганизуемый РГТЭУ, а также несколько вузов из Санкт-Петербурга: Государственная полярная академия, Инженерно-экономический госуниверситет, Государственная академия ветеринарной медицины, Государственный университет сервиса и экономики.

Еще 70-ти вузам, по мнению министерства, требуется оптимизация. Эти учебные заведения должны представить в определенный срок (устанавливается индивидуально) программы развития материально-технической базы, экономической и преподавательской деятельности. Подготовленный план после согласования с местными органами власти будет передан на согласование в Минобрнауки.

Планируется, что судьба институтов из «черной тридцатки» будет решена после ряда заседаний межведомственной рабочей комиссии по оптимизации вузов, которая станет работать на постоянной основе. До сих пор созданная для обсуждения списка неэффективных вузов комиссия заседала один раз — в декабре 2012 г.

Реорганизовать уже выбранные вузы планируется до конца 2014 г., список может пополниться: ведь уже в этом году пройдет новый мониторинг эффективности российских вузов.

Бывший преподаватель истории в РГТЭУ, организатор студенческой забастовки И.Б. Миронов считает, что пример этого вуза показал: Минобрнауки действует не в интересах оптимизации высшей школы, а интересуется инфраструктурой и финансовой выгодой каждого вуза. «Сами критерии, которые были выбраны для оценки эффективности, я считаю дикими. Как можно оценивать вуз по количеству квадратных метров и др.? Наш пример можно назвать показательным: если вуз выступает против решения министерства, то сразу начинается давление, а людей, выступавших против, незаконно увольняют», — говорит Миронов.

Ректор Санкт-Петербургской государственной академии ветеринарной медицины (входит в список 30 вузов) А.А. Стекольников также считает, что критерии мониторинга отражают несвойственные вузам функции. «Возьмем зарплату преподавателей. Если учредитель ее не платит, как мы можем довести ее до среднего по региону? Наша задача — не зарабатывать деньги, а учить хороших специалистов, но, видимо, у министерства другое понимание данного вопроса. Касательно иностранных студентов — перед нашим вузом никогда не стояла задача их подготовки, — говорит Стекольников. — Вопрос заработка от научной деятельности: мы услышали с удивлением, что теперь для каждого ученого есть такая индивидуальная планка». Он также отметил, что по предложению

<sup>1</sup> По данным первого мониторинга, вызвавшего многочисленные скандалы в вузовской среде, в конце 2012 г. неэффективными были признаны 136 вузов и 450 филиалов.



о сохранении вуза высшие органы власти занимают позицию: «если попали в список, то уже ничего не поделаешь».

Еще один представитель «тридцатки на вылет» — Московский государственный вечерний металлургический институт (МГВМИ). «Сами знаете, какой был мониторинг, и различных отзывов было достаточно, — считает ректор МГВМИ А.Б. Коростелев. — Когда министерство представило данные у себя на сайте, выяснилось, что все сельскохозяйственные, художественные, некоторые технические вузы признаны неэффективными. Так почему они не попали в итоговый список? По всей видимости, у министерства свой взгляд на понятие «высшее учебное заведение». Ректор МГВМИ добавил, что по итогам мониторинга принимались решения о реорганизации, но комментировать их никто не собирался.

izvestia.ru

**Совещание о ходе исполнения указов президента РФ от 7 мая 2012 года**

**Выступление министра образования и науки РФ Д.В. Ливанова<sup>2</sup>:**

— Сначала несколько слов о динамике повышения заработных плат в системе образования. С сентября, т.е. с начала учебного года, по март заработная плата педагогических работников дошкольного образования в целом по России выросла на 36%, педагогических работников общего образования — на 14%, работников учреждений дополнительного образования детей — более чем на 21%, НПО — на 23%, а СПО — на 15%.

По высшим учебным заведениям ситуация следующая. В прошлом году до 100% по регионам довели среднюю заработную плату работникам высших учебных заведений в 75 регионах России. В условиях единых для всей страны нормативах финансирования высшего образования особенно сложно это было, естественно, сделать в высокодоходных регионах: Москве, Петербурге, автономных округах Тюменской области.

На 2014–2015 гг. предусмотрены дополнительные средства на повышение оплаты труда преподавателей в вузах, соответственно, на 24, 38 и 62 млрд рублей. Эффективное использование этих средств возможно только при повышении требований к качеству работы преподавателей и проведении структурных изменений.

На сегодняшний день фактическая численность преподавателей в вузах на 30% превышает нормативную, а в некоторых вузах превышение 40 и 50%. Понятно, что, повышая всем заработную плату, в этой ситуации мы будем просто стимулировать раздувать штаты, следовательно, необходимо провести в течение тех месяцев, которые остались до начала нового учебного года, достаточно серьезные изменения в кадровой системе вузов. Мы будем это делать. Уже с 1 сентября все государственные вузы перейдут на новую систему окладов, которые будут серьезно повышены.

Мы рекомендуем вузам, чтобы оклад доцента, т.е. именно постоянная, не зависящая ни от чего часть его заработной платы, была не ниже 75–80% от средней оплаты труда в соответствующем регионе. Таким образом, если мы это сделаем, то полностью решим задачу: доведения средней заработной платы преподава-

теля в вузах до 110% в этом году и последовательное повышение в последующие годы до 200%. Средства на это есть. Но здесь требуются достаточно серьезные изменения, как уже сказано.

При этом хочу обратить внимание: наиболее проблемные с точки зрения заработной платы регионы — те, в которых имеется большое число филиалов вузов. У нас есть такие регионы, где одно или два, либо несколько высших учебных заведений и очень большое количество филиалов. Понятно: там задача повышения заработной платы преподавателя решается особенно сложно, потому что в филиалах традиционно заработные платы преподавателей ниже, чем в головных вузах. Как и качество обучения. Безусловно, мы ставим задачу повышения заработной платы преподавателей в вузах в зависимости от эффективности и качества работы всей системы.

Всего необходимый объем средств, который требуется для реализации всех задач в 2013–2015 гг., составляет 2,7 трлн рублей. Из них в региональные бюджеты заложено всего 1,9 трлн. Таким образом, примерно 750 млрд рублей на сегодняшний день не имеют источников финансирования. Для решения этой задачи нам предстоит вместе с Минфином РФ определиться путем анализа региональных бюджетов, их доходных источников и направлений расходов.

kremlin.ru

**Международные эксперты по составлению рейтингов вузов собрались в Москве**

*Международные эксперты по составлению рейтингов вузов обсудили вопросы многомерного ранжирования российских вузов. Это состоялось в Москве в рамках конференции, организованной НФПК<sup>3</sup>.*

Данное мероприятие завершает проект «Разработка и апробация модельной методологии рейтингования ОУ профессионального образования», реализуемого по заказу Минобрнауки России в 2011–2013 гг. Цель проекта — создание комплексной системы внешней оценки качества деятельности российских вузов.

«Конференция позволила объединить опыт ведущих мировых и отечественных экспертов в области рейтингования и ранжирования вузов. Впервые в России собрались разработчики трех глобальных рейтингов университетов: Шанхайского рейтинга ARWU; рейтинга мировых университетов QS WUR (Quacquarelli Symonds); рейтинга Times Higher Education, а также представители ведущих российских университетов», — отметил президент Международной экспертной группы по ранжированию (IREG) Я. Садлак.

В рамках конференции были обсуждены результаты апробации модельной методологии ранжирования. В обсуждении приняли участие более 100 российских вузов. Определены дальнейшие варианты развития и использования разработанного подхода. В рамках конференции была представлена новая европейская система оценки университетов U-Multirank.

РИА Новости

<sup>2</sup> Дается в сокращении.

<sup>3</sup> Национальный фонд подготовки кадров (НФПК) — некоммерческая организация, созданная в 1994 г. решением правительства РФ для реализации проектов в сфере образования и подготовки кадров.

## ОБРАЗОВАНИЕ: РАКУРСЫ И ГРАНИ

**Е. А. УВАРОВ,**

д. психолог. н., проф., заведующий  
кафедрой педагогической и возрастной психологии  
Тамбовский государственный университет  
им. Г.Р. Державина  
E-mail: uvarovea@yandex.ru

## «ВОЛЧЬИ ЯМЫ» СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Проведен критический анализ существующей системы подготовки специалиста в высшей школе. Сделан вывод, что тенденции реформирования вузовского образования пока не позволяют создать высшую школу, в полной мере отвечающую статусу великой державы.*

**Ключевые слова:** кризис высшей школы в России, перспективы развития вузовского образования, «зона ближайшего развития» образовательной системы.

## Перманентное реформирование

Реформирование системы высшего образования в России все больше напоминает перманентный процесс, а рассуждения на тему, какой быть высшей школе, у многих набило изрядную оскомину. Вместе с тем практически всеми специалистами, имеющими в той или иной степени отношение к высшему образованию, необходимость структурных и содержательных изменений в данной сфере признается как неперемное условие устойчивого развития страны.

Но так ли все просто складывается в образовании, как представляется на первый взгляд? И следует ли надеяться на эффективность и состоятельность предложенной образовательной модели? Не получится ли, что под руководством очередных «эффективных менеджеров» в который раз придется перекраивать сложившуюся систему?

Общество должно понимать, что система образования — основа эффективного социально-экономического развития страны, условие ее национальной безопасности, а не некий прирост экономики, сферы услуг и потребления. Очевидно, состоятельность образовательной системы определяет место России в международном рейтинге. И, что более существенно, именно от образования зависит, глазами какой страны наша молодежь будет смотреть на мир и развивающиеся в нем процессы.

Ведь образование не только и не столько усвоение учебного материала и формирование тех или иных профессиональных компетенций. Это, прежде всего, воспитание личности. В этом смысле сколь бы мы себя не утешали, положение отечественной системы образования не столь завидно, как может показаться.

Общепризнано, что вложения в человека имеют отсроченный эффект. Могут пройти десятилетия, прежде чем начнется от них отдача в виде перспективных инноваций, новейших технологий, да и просто зрелого государственного мышления, элементарного чувства гордости за свою страну. Сейчас же, к сожалению, от высшей школы требуют, чтобы отдача была или сегодня, или, по крайней мере, завтра, забывая, что развитие человеческого ресурса, способного к высокоэффективной деятельности, иковка «гвоздей» вещи разнопорядковые.

В ситуации динамичных изменений в сфере образования в мире, сингулярного накопления научного потенциала ведущими державами «хождение по кругу» непростительная ошибка. Если, конечно, нас не удовлетворяет роль аутсайдера в мире науки и инноваций со всеми вытекающими из этого последствиями.

Но как происходит реформирование высшей школы? И к чему мы пришли после стольких лет преобразований?

## Путем углубления проблем

К сожалению, мы начали не с анализа прежней системы и исправления ее ошибок, а с критики и ее развенчания. Особенно это отразилось на гуманитарной составляющей, формирующей мировоззрение молодого человека, его адекватное миропонимание и понимание своего места в этом мире. Мы стали примерять на себя образовательные «тулупчики» других стран, не всегда передовые и эффективные в плане современных подходов к подготовке специалиста.

Специалисты или по крайней мере те, кто читал Болонское соглашение, не находят там даже намека



на необходимость кардинальной реформы национальных образовательных систем. Объединенная Европа вынужденно шла на этот шаг, поскольку европейская система образования во многом стала проигрывать американской, что опять возвращает нас к вопросу экономического и политического доминирования. Тезис: те, кто владеет умами, тот владеет миром, в настоящее время становится более чем актуальным.

На первый взгляд объединение национальных образовательных систем вполне логично и закономерно: единая Европа, единая валюта, единая стратегия экономического развития, единые ответы глобальным вызовам. Как само собой разумеющееся выглядело стремление и нашей страны войти в союз экономически и технологически процветающих государств, занять там достойное место равноправного участника. Но вот незадача: почему-то наши европейские партнеры в большей степени склонны решать вопросы транзита углеводородов, но не развивать и продвигать на нашем рынке передовые наукоемкие технологии.

В условиях обостряющейся конкуренции в образовательной среде вполне вероятен такой сценарий развития событий. Принимая на себя определенные обязательства, наша страна вынуждена будет на образовательный рынок пустить европейские университеты — более мобильные, с более совершенной научной базой и маркетинговой политикой. Зная наше исторически заискивающее отношение ко всему иностранному, мы можем раз и навсегда проститься с отечественной высшей школой по той простой причине, что студенты просто предпочтут европейские университеты своим «домашним».

Чем это грозит обществу, объяснять, пожалуй, не стоит. Стоит только вспомнить президента современной Грузии и то, к чему привело получение им образования в США. Упование на то, что наиболее способные выпускники европейских университетов, вернувшись, привезут с собой новейшие технологии, больше похоже на мифологему. К талантливой молодежи в Европе отношение несколько иное, нежели у нас: работа и достойные социальные условия им будут предоставлены — в этом не стоит сомневаться.

В результате реформирования к былым проблемам высшей школы добавились новые, которые продолжают углубляться и которые рано или поздно придется решать. Правда, цена этих решений будет иной. Итак, несколько тезисов, которые, на взгляд автора, заслуживают определенного внимания.

### **«Философский пароход» современности**

В начале 1990-х гг. вузы были брошены на самовыживание, поскольку финансирование образования было практически прекращено. Это привело к коммерциализации высшего образования. К сожалению, вузы стали напоминать торговые ряды по продаже дипломов. Были открыты двери для тех абитуриентов, исходный уровень подготовленности которых, мягко говоря, оставлял желать лучшего. Но они элементарно

могли оплачивать свое обучение. Это мгновенно девальвировало высшее образование.

Его массовость и доступность повлекли поверхностность и второстепенность получения знаний. Многие молодые люди просто хотят получить диплом, но не образование, они не стремятся учиться, а всего лишь «проходят курс». Процесс обучения во многом стал походить на одну из форм «прикольного» времяпрепровождения.

Выросло целое поколение людей, убежденных в том, что знание можно купить, как картофель на рынке. Высшее образование превратилось в «оказание образовательных услуг», а профессорско-преподавательский состав — в обслуживающий персонал. В одночасье была разрушена сакральность знания и уважительное отношение к его носителям.

Социальный рейтинг отечественной профессуры да и интеллекта в целом упал столь низко, что по этому поводу в стране начали сочинять анекдоты. Впрочем, без анекдотов многое понятно: стоит только взглянуть на заработную плату доцента или профессора. Реплики высших чиновников от образования относительно того, что профессора получают мало, потому что они бездельники и не могут подрабывать в соседних вузах или заниматься коммерцией, следует оставить на профессиональной и человеческой совести этих чиновников.

В годы социального хаоса в стране в массовом порядке стали открываться вузы. Как известно, количество не всегда переходит в качество, поскольку многие учебные заведения не имели ни материальной базы, ни соответствующего квалифицированного преподавательского состава. Образование по своей сути достаточно инерционно, научные школы создаются не по мановению волшебной палочки и даже не благодаря миллионным вливаниям, а титаническим трудом целых поколений. Но, как ни странно, такой процесс поощрялся: выдавались лицензии, вузы проходили аккредитацию, в них открывались диссертационные советы и др. Можно предположить, что тем самым решалась социальная проблема в условиях политической и социальной нестабильности. Молодежь лучше было направлять в стены университета, нежели удерживать на улице, используя другие методы воспитания. Но опять же кто подумал о судьбе выпускников, в массовом порядке хлынувших на рынок труда, который не мог, да и не может переварить всю эту массу?

Страна до сих пор вспоминает «философские пароходы», на которых после революции были высланы наши соотечественники — научная элита России. К сожалению, мы вновь с упорством достойным иного применения повторяем тот же опыт.

За последние десятилетия тысячи ученых, да и просто активных молодых людей, имеющих высшее образование, выехали за рубеж. Думается, результат этой потери страна в полной мере еще не осознала.

Стоит только удивляться шумихе, когда наши бывшие соотечественники становятся Нобелевскими лауреатами? Радость была бы искренней, будь это граждане России, а не Англии или Голландии. Стидно и од-

новременно обидно, что они и многие другие не нашли применения у себя на родине. Последующая попытка исправить положение, вернув на историческую родину тех, кто выехал, выглядит малоубедительной. К тому же если ученый не смог состояться на выезде, какова цель государства, заявляющего о предоставлении ему преференций на родине в виде повышенного финансирования, научных лабораторий и др.? Может более целесообразно создать условия для тех, кто остался и продолжает работать в лабораториях и вузах своей страны?

Заработная плата сотрудников учебных заведений — отдельная тема. Однозначно одно: профессор высшей школы для эффективной и качественной работы не может получать меньше водителя троллейбуса или продавца супермаркета (при всем уважении к труду последних). Абсолютно непонятно, почему в разы отличается заработная плата и социальные преференции профессуры и государственных чиновников. Ведь и те и другие государственные служащие. Может быть, они служат разным государствам? Или труд государственного клерка более ценен, чем труд преподавателя вуза? Не начни университеты изыскивать возможности дополнительного материального стимулирования научно-преподавательского состава, значительная их часть вполне могла бы претендовать на роль «ночлежки».

Вместе с тем следует напомнить, что преподаватель вуза, имеющий ученую степень и ученое звание, относится к специалистам высшей квалификации. Если в их деятельности нет потребности, наверное, следует регулировать открытие аспирантур, работу диссертационных советов, открытие огромной сети филиалов столичных вузов и др., а не устраивать «зачистки» уже существующих вузов, стараясь тем самым радикально, в одночасье решить проблему.

## Нашествие «варягов»

Низкая заработная плата сотрудников вуза, их социальная незащищенность не дает возможности сориентировать молодых людей на занятия наукой и перспективой дальнейшей работы в учебном заведении. Это приводит к постепенному кадровому старению и вымыванию наиболее перспективных и талантливых вчерашних студентов.

Многие молодые люди считают абсолютно неприемлемым поступать в аспирантуру и связывать дальнейшую жизнь с наукой или работой в вузе. Действительно, зачем? В течение нескольких лет писать диссертацию, получать стипендию немногим более тысячи рублей, чтобы потом иметь не совсем радужные материальные и социальные перспективы? Часто в вузах остаются «середнячки», мягко говоря, с посредственными научными и преподавательскими возможностями, да и жизненными амбициями. Удел такого преподавателя — пересказывать учебники, поскольку он по определению не может продуцировать что-то новое, предлагать собственное видение проблемы.

Разумеется, не исключена работа на научном и преподавательском поприще многих уникальных по своим

способностям и перспективности молодых людей. Но это больше исключение, нежели правило. Пока преподаватель вуза не будет позиционироваться обществом как национальное достояние, от которого во многом зависит будущее страны, положение дел не изменится.

В последние два десятилетия высшая школа подверглась наплыву «варягов», когда в университеты пришли люди, далекие от преподавательской и научной деятельности. Да и что лукавить, с намерениями, далеко отстоящими от развития учебного заведения. Часто их цель состояла в использовании материальных и интеллектуальных ресурсов университетского сообщества, поскольку это была относительно безопасная «ниша» в плане одного из способов «честного отъема денег».

Данная категория, опираясь на менталитет, сформированный в ином социокультурном пространстве, привнесла в вузовское сообщество свое видение образовательного учреждения, свои установки взаимоотношений в коллективе, свою культуру. Конечно, есть и счастливые исключения. Но в целом эта категория «легионеров», «заслужив» ученые степени и научные звания, не читает лекций студентам, не пишет учебников (за них это делают другие), часто занимает высшие управленческие позиции в университетах, определяя их финансовую и кадровую политику.

В последние годы стало модно привлекать к управлению университетами, факультетами и даже кафедрами так называемых «эффективных менеджеров», не имеющих к этим структурам никакого профессионального отношения, но входящих по тем или иным причинам в «ближний круг руководства». Такого рода явление получило определение «кумовство».

«Кумовство», по мнению американских социологов, один из главных критериев недоверия внутри коллектива, отчуждения от результатов своего труда и порождение коррупции. Недавние скандалы в различных министерствах страны тому подтверждение. Та организация, в которой приоритет отдан связям, личной преданности, а не профессионализму, к сожалению, обречена на неуспех. Вне сомнения, только оптимальный корпоративный климат, движение к единой цели, а не декларации, позволяют решать задачи различной сложности<sup>1</sup>.

В университетах все настойчивее проводится политика вертикального стиля управления. Это для вуза допустимо с определенными оговорками.

В выборах заведующего кафедрой, декана факультета коллективы принимают участие все меньше и меньше. Их заменяют назначения «сверху» — внесение руководством кандидатур на рассмотрение по аналогии с президентскими представлениями глав админи-

<sup>1</sup> До сих пор не решен вопрос приоритетности трудоустройства молодых специалистов, показавших в процессе обучения в вузе высокие учебные и научные достижения. Упомянутое «кумовство», семейственность с пошловатым привкусом «у генерала свой сын имеется» отодвигает на задний план наиболее способных выпускников, снижая тем самым их жизненную нацеленность, приводя к разочарованию. Убежденность, что без связей и покровителей трудно пробиться в жизни действует безотказно разрушающе на молодого человека.



страции регионов. В результате управленческий аппарат университетов стал напоминать «говорящие головы», для которых мнения и решения руководства превращаются в непререкаемую истину, создавая тем самым культ «гуру». Профессорско-преподавательский состав в этом случае или не принимает участия в решении вузовских задач, или принимает в этом формальное участие, поскольку от его решений в конечном итоге мало что зависит.

## Прокормить ли «одному мужику» «генералов»

Думается, университетское сообщество должно строиться по принципу гражданского общества. Ведь не просто так в обращении друг к другу в стенах вузов звучит уважительное обращение «коллега».

Университеты всегда были оплотом свободомыслия, той общественной площадкой, где человек учился думать, отстаивать свою точку зрения, формировать собственное мнение. Он мог надеяться, что его мнение будет услышано, учтено без каких-либо административных и иных последствий. В противном случае приходила «стадность», наступала стагнация и «лысенковщина».

Рост управленческого аппарата приводит к диспропорции в штате сотрудников университетов. Все это напоминает известную сказку про то, как «один мужик прокормил двух генералов». Бумажное бремя ложится на плечи кафедр, конкретных преподавателей, превращающихся всего лишь в исполнителей «директив». Тем самым теряется активность и инициативность.

Наверное, более целесообразно, чтобы руководитель определял стратегию развития, создавал условия для эффективного продвижения разного рода научных направлений, образовательных технологий, осуществлял оптимальный контроль и не более того. Исторически сложилось так, что иерархия в университетах — понятие, весьма относительное. Имидж университета должен определять конкретный профессор, научная школа, но отнюдь не управленческий аппарат<sup>2</sup>.

Университеты включены в гонку за показателями, это: показатель острепенности, количество монографий, учебников с грифами и без грифов, организация научных конференций, показатель мобильности, количество иностранных студентов и др. При этом порой задаешься вопросом, когда в вузе будет 100-процентная острепенность, когда профессор будет писать по одной монографии в месяц, что будет дальше? Нужно будет писать по одной в неделю?

Наверное, критерии состоятельности вуза и конкретного преподавателя должны быть в ином. Автор

<sup>2</sup> В последние годы десятки приказов, рекомендаций, директив загрохотали своей массой истинное предназначение образования. Университеты вынуждены заполнять огромное количество самых разных «бумаг». Их рост в последнее время продолжается в геометрической прогрессии. Те, кто проходил многочисленные аттестации, аккредитации, лицензирование знают это не понаслышке. Цель подобной «бумажной» вакханалии понятна, наверное, лишь тем, кто их продуцирует, оправдывая свою необходимость. Не стоит доказывать, что от количества отчетов и заполненных циркуляров качество преподавательской деятельности и в конечном итоге подготовленность студента не улучшится.

убежден: «показатель», который стал определять «эффективность» работы вуза и «результат» его деятельности, несет разную смысловую нагрузку. Даже индекс цитирования, все больше входящий в научную отчетность, не отражает качественной составляющей работы преподавателя (по крайней мере, в том виде, в каком проходит данная процедура в настоящее время).

Государственные образовательные стандарты, с завидной быстротой сменяя друг друга, по-прежнему мало меняются по содержанию, они не ориентированы на перспективу развития специальности. Взять хотя бы последние ГОС для бакалавриата: содержательно они мало чем отличаются от ГОС специалитета. Сокращение обучения на один год, перевод учебной нагрузки из академических часов в «кредиты», замена «ЗУНов» на компетенции и др. принципиально ничего не меняют.

Наконец, посыл предоставить университетам как можно больше самостоятельности, переведя их в автономные учреждения, может быть, и оправдан. Но снижение финансирования заведомо ставит крест на вузе.

Образование — достаточно затратное мероприятие, и надежда на то, что коммерческие наборы студентов или создание малых предприятий позволят эффективно осуществлять подготовку молодых специалистов, выглядит как очередная утопия. Это что-то вроде ситуации приватизации промышленных объектов 1990-х гг. Университеты частично или полностью превратятся в частную собственность тех, кто на тот момент в вузе или за его пределами будет располагать административным либо финансовым ресурсом. Как негативный вариант, эти вузы могут «перепрофилироваться» в недвижимость и исчезнуть. В первую очередь это коснется провинциальных вузов, часто определяющих лицо региона.

Большое количество специальностей, не приносящих в бюджет университета финансовых средств, просто окажется на грани закрытия. Несложно догадаться, что под дамоклов меч попадут классические специальности и специальности с социальной направленностью, поскольку конкурс на эти направления незначителен, а так называемый коммерческий набор студентов ничтожно мал. Но эти специальности и специалисты уникальны по своей значимости.

Пренебрежительное отношение к таким направлениям, как русский язык, литература, история, математика, химия и др., приведет к дальнейшей деградации и интеллектуальному одиночеству общества. Не говоря уж о том, что будет с целыми научными коллективами. Думаю, кроме «экономической составляющей» «музыку» у нас должны «заказывать» иные приоритеты<sup>3</sup>.

И, пожалуй, самое тревожное: отсутствие стратегического планирования привело к тому, что высшая

<sup>3</sup> Перевод многих специальностей на коммерческую основу (а именно такая перспектива вырисовывается все больше) приведет к тому, что учиться по этим специальностям позволят себе только те молодые люди, родители которых в состоянии оплатить обучение. Несложно догадаться, что дети сельских жителей, интеллигенции и многих других слоев населения в этот разряд могут не попасть. Поскольку наиболее престижные направления подготовки для них окажутся закрытыми.

школа стала жить по законам «маятника», переходя из одного крайнего положения в другое. Только вчера были необходимы тысячи юристов, экономистов... Сегодня вдруг возникла потребность в инженерах. Это ставит сразу вопрос: что делать с юристами, экономистами и профессорско-преподавательским составом, осуществлявшим подготовку таковых? Думаю, участь окажется «на улице» никого не обрадует. Таковая же вероятность опять же в регионах существует.

И еще вопрос сродни предыдущему: куда в массовом порядке через пять лет обучения пойдут инженеры? В обозримом будущем не представляется возможным обеспечить их работой на современных, технологически развитых предприятиях и заводских линиях. Государственные «всполохи» в приоритетности подготовки гуманитариев или инженеров больше похожие на «кампании-заклинания», сменяющие друг друга с завидной быстротой, обрекая высшую школу на состояние неустойчивого и неопределенного развития.

## Заключение

Перечисленные и многие другие проблемы позволяют говорить, что положение дел в отечественной высшей школе не столь оптимистично, как его представляют. Это, собственно, не позволяет закрыть дискуссию по обсуждению путей ее развития. К сожалению, времени для активного поиска остается катастрофически мало. Каков же, спросить, выход из создавшегося положения?

Развитие системы высшего образования необходимо вывести в разряд первостепенных национальных задач не виртуально, а реально, с полным и необходимым для этого набором юридических и финансовых решений.

Перед образовательным сообществом должны быть поставлены четкие цели, наполненные конкретикой, а не расплывчатым тезисом «подготовка специалиста будущего». Государству как главному заказчику, наконец, нужно определить стратегию развития национальной системы образования, разработать конкретные, наполненные содержанием критерии, которым должен отвечать специалист будущего.

Причем подготовка должна строиться в «зоне ближайшего развития», т.е. идти на шаг впереди существующих на сегодня требований, ориентируясь на перспективу. Не имея стратегии развития, четких целевых установок, высшая школа не сможет содержательно и эффективно работать. Она будет вынуждена вести подготовку по наитию или формально копировать опыт других стран.

И последнее: необходимо осознание того, что развитие системы образования — прерогатива не только образовательного истеблишмента, а также всезнающих чиновников, но и широкого вузовского сообщества, общественности, работодателей и многих других. Только на этой основе возможно создание национальной образовательной системы, отвечающей запросам будущего великой страны.

**А.О. БЛИНОВ,**  
д. э. н., проф.,  
академик РАЕН

Финансовый университет при правительстве РФ  
E-mail: aoblinov@mail.ru

## ДОМОХОЗЯЙСТВА КАК ФАКТОР СПРОСА НА УСЛУГИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Рассмотрена проблема несоответствия спроса на услуги высшего образования со стороны домохозяйств и в связи с этим реальной кадровой политики на рынке труда. Анализируются домохозяйства как один из важнейших факторов формирования спроса на услуги высшего образования. Выделены основные подходы, на которых основан выбор будущей профессии внутри домохозяйств.*

**Ключевые слова:** домохозяйства, услуги высшего образования, кадровая политика на рынке труда, дисбаланс спроса.

### Выпускник вуза и рынок труда

Это — наиболее простой и в то же время наиболее субъективный подход, продиктованный, как правило, социальным положением членов домохозяйства. Основной недостаток этого варианта состоит в том, что выбор всегда продиктован предыдущим опытом.

Дисбаланс между выпускниками вузов и их востребованностью на рынке труда основан на ажиотажном спросе:

**1990-е гг.** продемонстрировали спрос на такие редкие в то время специальности, как менеджер, юрист, экономист без опыта работы в плановой экономике;

**2000-е гг.** добавили к этому списку банковского работника, специалиста нефтяной отрасли, строителя.

Такие специалисты были нужны 5–10 лет назад и именно в тот период эти профессии высоко оплачивались. Сейчас в данных отраслях высокая конкуренция, вызванная в первую очередь престижностью профес-



сии и большим предложением специалистов на рынке труда. Неслучайно в условиях экономического кризиса 2009–2010 гг. работники вышеуказанных профессий были в числе первых кандидатов на увольнение. С другой стороны, массовый приток представителей гуманитарных специальностей обеспечил отток студентов из инженерных и технических профессий.

В условиях инновационной экономики востребованными будут технические профессионалы: инженеры и IT-специалисты. При продолжительной стагнации сохранится спрос на профессиональных управленцев, бизнес-аналитиков, антикризисных менеджеров. Однако при любом сценарии спрос на представителей современных «престижных» специальностей сократится: потребности рынка труда удовлетворены надолго.

Эксперты выделяют восемь факторов, ранжированных по степени влияния на выбор профессии [3]:

- ◆ позицию старших членов семьи, которые несут прямую ответственность за то, как складывается жизнь младших членов семьи;
- ◆ позицию товарищей, подруг (дружеские связи, особенно в младшем возрасте, очень крепки и могут сильно влиять на выбор профессии);
- ◆ позиция учителей, школьных педагогов;
- ◆ личные профессиональные планы (подразумеваются представления об этапах освоения профессии);
- ◆ способности;
- ◆ уровень притязаний на общественное признание;
- ◆ информированность (важным фактором является наличие полной и объективной информации о выбираемой профессии);
- ◆ склонности (склонности к занятиям, на которые тратится большая часть свободного времени: интересы, подкрепленные определенными способностями).

Наиболее значимый фактор выбора профессии — позиция старших членов семьи. Действительно, в 15–17-летнем возрасте готовность к профессиональному самоопределению, как правило, отсутствует. Влияние учителей и сверстников минимально. Информированность о мире профессий, характере и особенностях разных видов деятельности, состоянии рынка труда чаще всего скудная. В этих условиях именно старшие члены семьи имеют наибольшее влияние на формирование профессионального выбора молодого человека.

Однако перед более детальным рассмотрением роли данного фактора следует отметить, что использование понятия «семья» не всегда корректно. В семье обязательно должны быть несколько членов, как правило, объединенных родственными связями. Если рассматривать в совокупности абитуриентов, поступающих в учреждения ВПО, то данное условие далеко не всегда выполняется. Если человек к моменту поступления проживает отдельно от семьи и ведет финансово независимый образ жизни, влияние родителей на его выбор профессии минимально. Кроме того, в ситуации, когда человек воспитывался в детском

доме, монастыре или собирается получить профессию во время прохождения службы в армии, влияние родственников также будет снижено либо полностью исключено.

В таком случае наиболее правильно использование понятия «домохозяйство», поскольку ключевой особенностью в определении является совместное проживание и ведение хозяйственной деятельности, а не наличие родственных связей [4]. Домохозяйства могут состоять как из одного человека, так и множества людей, не связанных родственными отношениями. Такая трактовка включает все вышеперечисленные случаи, и в отличие от понятия «семья» более полно описывает возможные варианты формирования профессионального самоопределения у абитуриента, выбирающего будущую профессию.

## Выбор профессии

### Династический, географический и клановый подходы

*Династический подход* подразумевает следование профессиональному выбору родителей, а также частые совместные занятия, воспитание с учетом требований будущей профессии, овладение ее навыками и развитием характера. Главное в таком воспитании — позитивный подход в формировании представления о династической профессии. Это должно быть подкреплено тем, что старшие члены домохозяйств могут считаться состоявшимися в данной профессии. Если же династия не подкреплена личным примером, то, как правило, человек избирает другую профессию.

На сегодняшний день большинство россиян не испытывают желания, чтобы дети продолжали их профессию. Об этом свидетельствуют результаты исследований, проведенных ВЦИОМ совместно с кадровыми агентствами в 2010 г. На вопрос, «хотите ли вы, чтобы дети были продолжателями вашей профессии?», утвердительно ответили только 23% опрошиваемых, 18% — затруднились с ответом [5]. Причина ситуации — в том, что большинство опрошиваемых не удовлетворены результатами своей профессиональной деятельности и не желают, чтобы их дети оказались в подобных условиях.

*Географический подход* домохозяйства подразумевает, что профессия социально значима и почетна в данном регионе. Именно поэтому при ее выборе не всегда руководствуются личной склонностью. Удовлетворение от труда дает коллектив единомышленников и уважение общества. Домохозяйства, руководствующиеся этим подходом к профориентации, наиболее сильно пострадали при изменении экономической политики.

Остановка крупных производств в 1990-е гг. изменила мнение о значимости, надежности и востребованности таких специальностей, как шахтер, металлург, геолог. Одновременно это дало начало росту престижности профессий гуманитарной направленности, который, в свою очередь, стал причиной переизбытка данных специалистов на рынке труда в наши дни.

*Клановый подход* — это объединение двух предыдущих методов по родственному или национальному критерию. Как правило, он основан на обычаях и традициях малых народностей.

## Материальное благосостояние как фактор выбора вуза

Возможность оплатить обучение абитуриента — ключевое условие при выборе высшего учебного заведения. Поэтому существенную роль играет фактическая возможность получения бесплатного образования на бюджетных местах в учреждениях ВПО, их соотношение с платными местами на контрактной основе, а также стоимость обучения на контрактных местах.

Существует обратная зависимость уровня благосостояния домохозяйства и степени влияния факторов доступности престижных образовательных услуг. Чем ниже уровень благосостояния, тем большее влияние будут оказывать факторы доступности высшего образования, возможности будущего трудоустройства и предполагаемая заработная плата<sup>1</sup>.

Один из индикаторов уровня жизни — соотношение денежных доходов населения и величины прожиточного минимума. Наблюдаемая за последние пять лет тенденция роста доходов увеличивает потенциальные возможности удовлетворения возрастающих потребностей населения. За тот же период наблюдается увеличение числа обучающихся в учреждениях ВПО.

Под доступностью понимается не только стоимость обучения, но и возможность поступления в вуз на бюджетной основе, а также отдаленность образовательного учреждения (ОУ) от места проживания, поскольку затраты на проезд и отдельное проживание зачастую составляют значительную часть расходов домохозяйств (хотя напрямую и не связанную с образованием, но обязательно ему сопутствующую).

Не существует прямой связи между финансовой обеспеченностью домохозяйства и выбором профессии, однако следует отметить, что при высоком материальном достатке домохозяйство имеет возможность меньше ориентироваться на реальные потребности рынка труда и больше на желания и склонности молодого человека либо на внутренние потребности. Кроме того, от уровня благосостояния домохозяйства зависит степень влияния стоимости образования на выбор будущей профессии.

Это означает, что с ростом материального обеспечения снижается зависимость домохозяйства от структуры рынка труда и от окупаемости инвестиций в образование. В данном случае основными мотивами выбора служит престиж профессии и образовательного учреждения, а также личные предпочтения (пси-

хологическая склонность или внутренние обстоятельства). Справедливо и обратное: чем ниже финансовое обеспечение семьи, тем выше зависимость от таких факторов, как перспективная востребованность на рынке труда, будущая заработная плата, стоимость обучения и территориальная удаленность от места проживания.

**В результате можно представить два сценария принятия решения о выборе профессии домохозяйствами.**

- ♦ *Первый сценарий* при высоком уровне благосостояния обусловлен:
  - ✓ престижем профессии;
  - ✓ личными склонностями и предпочтениями;
  - ✓ престижностью вуза.
- ♦ *Второй сценарий* при низком уровне благосостояния обусловлен:
  - ✓ востребованностью на рынке труда;
  - ✓ предполагаемым уровнем заработной платы;
  - ✓ массовостью вуза.

## Планирование и прогнозирование в образовании

На практике процесс профессионального самоопределения будет совмещать оба эти сценария. Однако степень влияния каждой из групп факторов будет зависеть от уровня благосостояния домохозяйства.

Домохозяйства с низким материальным благополучием имеют более высокую потребность в устройстве на работу сразу же после окончания обучения, т.к. заинтересованы в минимизации сроков окупаемости затрат на обучение. Однако население не владеет полной информацией об объективном состоянии дел на рынке труда, тем более оно не имеет доступа к данным о прогнозируемом на момент окончания вуза состоянии рынка. То же самое можно сказать применительно к представлениям о средней величине заработной платы для выбираемой профессии на момент поступления и момент выпуска абитуриента.

В управлении российским образованием отсутствует система комплексного прогнозирования и планирования, основанная на прогнозах рынка труда и технологического развития. Распределение Минобрнауки России бюджетных мест не базируется ни на мониторинге рынка труда, ни на стратегии экономического развития страны [1]. В целом можно отметить, что **проблема достоверности и доступности информации — одна из важнейших для формирования объективного спроса населения на образовательные услуги.**

Таким образом, применение одного подхода или комбинации из нескольких подходов к выбору будущей профессии домохозяйствами и будет определять последующее формирование спроса населения на образовательные услуги. Возможность влияния на этот процесс — важная проблема для современной рыночной экономики, поскольку именно от ее решения зависит своевременность предупреждения напряженности на рынке труда и обеспечение социального благополучия общества.

<sup>1</sup> Профессор МГУ Л.В. Крюкова провела обследование бюджетов домашних хозяйств, статистики труда и социальной сферы, баланса денежных доходов и расходов населения за 2003–2007 гг. [2]. Она отмечает стабильное увеличение номинальных денежных доходов населения, размера начисленной заработной платы и назначенной месячной пенсии.

Наименее поддающимся внешнему воздействию является подход, связанный с географической, династической и клановой преемственностью. Следует отметить, что домохозяйств, руководящихся данным подходом, не так много. В связи же с резкой сменой экономической обстановки в стране в последнее время этот показатель продолжает снижаться.

Как отмечено выше, в неблагоприятных для производственных предприятий условиях 1990-х гг. прервались или полностью прекратили существование научные школы. Наблюдается «утечка мозгов».

**Статистическое измерение феномена «утечки мозгов» в России выражается в следующих показателях:** 2,4 млн. человек, отошедших от научной деятельности, 1,5 млн. докторов и кандидатов наук, эмигрировавших из страны. Только потеря одного ученого обходится государству в 300 тыс. долл. Ежегодный ущерб, наносимый России оттоком научных кадров, оценивается суммой в 50 млрд. долл.

## Престиж профессии и доступность образования

Вышеуказанные обстоятельства определяют особую значимость престижности и доступности высших учебных заведений. Совместное воздействие на каждый из факторов принятия решения о выборе профессии домохозяйствами может значительно изменить структуру спроса населения на образовательные программы, что в перспективе скажется на конъюнктуре рынка труда.

Формирование престижа востребованных на рынке труда профессий — важная и одновременно наиболее сложная задача. Причина этого в том, что престижность — субъективный показатель важности той или иной профессии для общества. В международной практике используют **несколько методов оценки престижа профессии**. Наиболее распространенным можно считать шкалу профессионального престижа на основе ежегодного социологического опроса. В России не практикуется составление шкал профессионального престижа. Единственным источником получения таких данных являются социологические опросы выпускников школ и студентов, мнение которых носит более субъективный характер.

Общеизвестно, что повышение престижа той или иной профессии должно начинаться с качественного улучшения содержания и условий труда. Однако даже такие меры, требующие значительных материальных вливаний, не принесут результатов, если население не получает достоверной информации об изменениях на рынке труда. Поэтому важно своевременно доводить до сведения населения, какие профессии экономически актуальны и объективно необходимы на рынке труда.

На данный момент большинство данных этого направления носит служебный характер. Таким образом, домохозяйства не владеют объективной информацией

и соответственно не могут обоснованно определить свой выбор, что обуславливает их экономически неадекватное поведение на рынке труда.

Большое значение также имеет повышение доступности востребованных на рынке труда специальностей **и ценовая политика услуг в сфере образования с учетом покупательского спроса**. Изменение количества бюджетных мест на ряд специальностей в соответствии с потребностью экономики также немаловажный инструмент регулирования спроса. Однако нельзя не отметить, что в действительности эффективность использования такого инструмента отдельно от других мер крайне низка.

Причина этого в том, что образовательные учреждения не ограничены в приеме абитуриентов только местами с бюджетным финансированием, и абсолютно все, кто имеет желание обучаться той или иной профессии, реализуют эту возможность, только не на бюджетной, а на контрактной основе. ОУ как самостоятельным хозяйствующим субъектам, своеобразным игрокам на рынке образовательных услуг, экономически невыгодно терять ни одного из потенциальных клиентов. Поэтому сегодня количество контрактных мест по факту ничем не ограничено.

Представляется, что конкурсная основа поступления превратилась из способа отсева наиболее одаренных молодых людей от профессионально непригодных в механизм распределения бюджетных средств, который никоим образом не влияет на численность обучаемых специалистов. Для того чтобы повысить эффективность использования данного инструмента, необходимо обеспечить более тесную его связь с аккредитационными механизмами регулирования образовательных услуг. В частности, особую значимость приобретают *оценка фактической занятости выпускников ОУ, а также наличие договоров о социальном партнерстве с предприятиями-работодателями*.

Кроме финансовой доступности, необходимо учитывать **территориальную доступность образовательных услуг**. Сегодня жители крупных городов имеют более широкие возможности для удовлетворения потребностей в образовании. Однако домохозяйства в отдаленных от образовательных центров населенных пунктах сталкиваются с необходимостью соизмерять свои возможности по переселению на время обучения ближе к месту получения профессии. При этом чем меньше материальная обеспеченность домохозяйства, тем меньше возможность обучаться в отдаленном образовательном учреждении.

Рассматривая этот вопрос с точки зрения регулирования спроса домохозяйств на образовательные услуги, можно предложить ряд мер, которые увеличат доступность ОУ, выпускающих востребованных специалистов, и таким образом подстегнут спрос. Прежде всего, это помощь молодым людям с поиском жилья.

Первый вариант — субсидирование образовательных учреждений с целью создания или расширения имеющегося фонда общежитий. Второй вариант — работа непосредственно со студентами, предоставление им адресной помощи в аренде жилья. Государство



может взять на себя часть расходов и возмещать некоторый объем средств, потраченных на поднаем жилья для приезжих студентов, обучающихся на бюджетной основе.

## Заключение

В российской системе образования резко ослаблена одна из важнейших его функций — формирование и трансляция ценностей, убеждений и норм поведения в семье, обеспечивающих устойчивое развитие общества. В результате распространяются модели поведения, противоречащие стратегии модернизации страны.

Неверно понятый плюрализм мнений в ОУ приводит к тому, что в самых элитарных вузах России могут преподавать профессора, всей душой ненавидящие советское прошлое нашей страны. А соавторами учебников и монографий становятся «ученые», в свое время пытавшиеся сделать все, что было в их силах, для победы фашизма во Второй мировой войне. Нередко владельцы и топ-менеджеры российских компаний создают бренды, эти компании занимают сильные позиции на рынке. Но как только конкуренция со стороны более мощных «игроков» усиливается, как только становятся необходимы новые технологии и масштабные инвестиции, они прекращают борьбу, продавая свои компании более сильным и чаще всего иностранным конкурентам. Они не верят в возможность создать компанию мирового уровня в России.

Стратегия развития системы образования критично важна для России. Ж. Делором сформулированы четы-

ре фундаментальные цели образования: «Уметь жить, уметь работать, уметь жить вместе, уметь учиться». При успешном развитии и системы образования, и системы домохозяйств резко расширяются возможности для нового технологического рывка и повышения стандартов жизни населения. В случае же неудачи Россия может навсегда превратиться в экономику с низкой производительностью и низким уровнем жизни.

Полагаю, успех обеспечат последовательные, энергичные и в то же время выверенные преобразования, консолидирующие наше общество на основе общего видения его будущего и убедительных положительных результатов преобразований. Принимаемые сегодня решения в сфере образования определяют нашу жизнь на многие годы вперед.

## Литература

1. Блинов А.О. Стратегические задачи страны и развитие высшего образования // *Alma mater* (Вестник высшей школы). — 2011. — № 11.
2. Крюкова П.В. Привыкание домохозяйств к рынку // *Журнал институциональных исследований*. — 2011. — Т. 3. — Вып. 1.
3. Матафонов М.Э., Мокроусов А.Г. Домохозяйства как фактор формирования спроса на образовательные услуги // *Уральская академия государственной службы*. — 2012. — № 2.
4. Прокофьева Л.М. Демографический тип домохозяйства и оценки бедности / *Бедность: альтернативные подходы к определению и измерению*. — М.: Московский центр Карнеги, 1998. — С. 149–163.



## ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**А.М. ЕГОРЫЧЕВ,**

д. философ. н., проф.

кафедры социальной педагогики

Социальный институт

Московского городского педагогического университета

E-mail: chelovekcap@mail.ru

### ПЕРСПЕКТИВЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ПОСТРОЕНИЯ НОВОГО ОБЩЕСТВА

*Рассмотрены проблемы развития социальной педагогики в процессе формирования гармоничного человека и построении нового общества в России. Анализ основан на ситуативных социальных процессах как в современной России, так и мировом сообществе.*

**Ключевые слова:** социальная педагогика, социальные процессы, социальная среда, социальные отношения, духовность, социализация.

#### Социальная педагогика как научная система

Методология социальной педагогики связана с реальной педагогической действительностью, организуемой и протекаемой в конкретной социокультурной среде.

Социальная среда (социальная сфера, социум, общество, социальная система) — понятие, состоящее из двух слов: «социальная» (социум) и «среда». В интеграции они образуют феномен, обладающий определенными характеристиками и смыслами. Понятие «социальная» выступает определением, указывающим на специфику научного познания педагогики.

Название «социальная педагогика» указывает на то, что объект ее — человек в процессе всего онтогенеза, бытийный мир которого есть мир прежде всего социальный. Таким образом, социальная педагогика есть теория и практика познания, регулирования и реализации воспитательно-образовательными средствами процесса становления (социализации) человека, обретения им определенного социального образа, соответствующего нормам, смыслам и эталонам конкретного исторически сложившегося общества (социума). Воздействуя на человека, социальная педагогика прямо и косвенно воздействует на среду его

обитания, гармонизируя его отношения с внешним миром, материальным и духовным.

Социальная среда как объект изучения (познания) в большей мере относится к социологии. Объект социологического познания — вся совокупность социальных отношений, общественных связей, которые в каждом конкретном социуме (сообществе) исторически организованы особым образом, имеют свой индивидуальный социокультурный архетип.

Социология как научная система охватывает социальные образования и социальные процессы, исследует всю совокупность общественных институтов и явлений, таких как народ, этнос, сословие, племя, союзы мужчин и женщин, род, семья, брак, а также различные виды общественных образований (молодежные, экономические, политические и др.), их основы, формы, развитие, возникновение и исчезновение. «Социология является учением об общественной жизни человека, рассматриваемой как совокупность взаимодействий индивидов между собой» [3. С. 430].

Можно заключить, что без глубокой социологической оценки реальной социальной ситуации просто невозможно выработать соответствующие социально-педагогические технологии, программы, методы воздействия, способные активно и эффективно влиять на изменение среды в ту или иную сторону.

**На важность социологии для социальной педагогики** указывает известный социолог С.И. Григорьев, который считает, что социология «позволяет изучить и осмыслить социальные условия и общественный механизм социализации человека, контекст его социального воспитания, становления как субъекта гражданского общества и социально-базовых отношений. Она дает возможность охарактеризовать сущность и формы стратегии и технологии социализации, ее составляющие, тенденции и процессы их совершенствования, раскрыть специфические и универсальные направления его оптимизации, механизмы модернизации, сочетания с традициями обеспечения своевременной и адекватной времени социализированности человека» [2. С. 10–11].

Вышесказанное позволяет считать, что социальная педагогика есть пограничное научное направление между социологией и классической педагогикой. Это, естественно, предполагает достаточно широкий горизонт социально-педагогической деятельности.

Многие ученые пишут о том, что правомерно говорить о социальном, социально-средовом и индивидуальном уровнях социальной педагогики. В контексте этих рассуждений мыслит и С.И. Григорьев, который придает социальной педагогике особое значение в гармонизации современного российского общества, преодолении отрицательных социальных и педагогических последствий вульгарно-рыночных реформ 1990-х гг. [2. С. 9–10].

## **Методология социальной педагогики**

В большей мере методологические знания отечественной социальной педагогики на сегодняшний день включают общенаучные знания (фундаментальные положения и теории), методологические знания социальной педагогики западных стран, а также философские идеи и концепции, отражающие мировоззрение конкретных исследователей, как правило, представляющих самые разные научные дисциплины. В меньшей мере — отечественные теории и положения, отражающие исторические философские и социокультурные особенности развития российского общества и человека.

- ♦ Выделим основные причины такой ситуации:
- ♦ небольшой срок официального становления в России статуса социальной педагогики как науки (1991 г.);
- ♦ отсутствие научной согласованности у российских ученых (философов, социологов, психологов и педагогов) о соотношении социальной педагогики с другими научными дисциплинами, ее научном аппарате (прежде всего об объекте и предмете);
- ♦ ориентация значительной части научно-образовательного социально-педагогического сообщества России на готовые методологические и теоретические положения, методический и технологический потенциал западных стран;
- ♦ упрощенное понимание и восприятие определенной частью научно-образовательного сообщ-

щества России социальной педагогики — его ориентация лишь на практическое решение социальных проблем, ограничение поиска пути решения конкретной проблемы конкретной социальной ситуацией, что не предполагает установления каких-либо общих закономерностей или взаимосвязей в изучаемом процессе (этим грешат не только отдельно взятые ученые, но и целые институты, факультеты, кафедры);

- ♦ практически непроявляемый интерес к социальной педагогике со стороны государства, правительства, министерства образования и науки.

Выход из создавшейся ситуации достаточно сложен, требует времени, огромной политической воли, напряженного научного труда на основе: отечественных философских идей, концепций и положений, отражающих ментальность отечественной культуры. Он также требует социологических теорий состояния и развития общества, учитывающих архетипические свойства и принципы жизненной организации русского и других коренных народов РФ с учетом современной мировой социокультурной ситуации. И, разумеется, приемлемого для великой страны финансирования всей системы образования (выше пресловутых 4% ВВП).

Начало этому процессу должно быть положено признанием всеми учеными и специалистами, работающими в соответствующей области, социальной педагогики как самостоятельной научной дисциплины с собственной методологией, собственным научным аппаратом и базовым исследовательским методом.

Методология социальной педагогики — это прежде всего учение о структуре, логической организации научной и социально-педагогической деятельности. Цель социальной педагогики как науки — научно-педагогическое обоснование взаимодействия человека и социума, где социальная среда и социальная культура — определяющие факторы и условия развития человека и общества.

## **Историзм — принцип определяющий**

Социальная педагогика как наука сегодня находится в стадии становления. Идет сложный процесс построения собственной методологии, фундаментальных и рабочих теорий, отвечающих особенностям российской действительности, истории и ментальности русской культуры.

Подход, основанный на методологических принципах историзма, ментальности российской культуры, культуроцентризма, должен преодолеть существующую сегодня рассогласованность и фрагментарность социально-педагогического знания в формировании его как науки. Развитие научной теоретической базы для работы в сфере социальных проблем очень важно для социально-педагогической деятельности.

По своей основополагающей сущности социальная педагогика выступает как теория и практика гармонизации социальных отношений и взаимодействий, что невозможно без органической интеграции с социоло-

гией и другими смежными социальными и гуманитарными науками.

Как уже отмечено, в основе как эмпирического (опытного) так и прикладного исследования, включая теоретическое, лежат определенные методологические обоснования, подходы, выражающие как общенаучное, так специфически научное.

Социальная педагогика как наука социальная и педагогическая в организации исследований российского социума не может показать просто высокий уровень своей методологической культуры, получить объективные знания, подтвердить существующие теории либо их развить без учета:

- ♦ философской картины мира народа (народов) ареала, где проводится конкретное исследование;
- ♦ социокультурной динамики современного мирового сообщества, социального пространства бытийного мира российского человека;
- ♦ понимания человека как «био-психо-социодуховно-космического» феномена.

Идею социальной педагогики как науки сегодня следует рассматривать как реальную перспективу и возможность целенаправленного прогнозирования и организации эффективной социально-педагогической практики.

## **Пессимизм образовательного сообщества**

Отсутствие интереса к социальной педагогике со стороны российского государства породило определенный пессимизм в научно-образовательном сообществе. Сегодня социальная педагогика (при том, что в РАО существует Институт социальной педагогики) представляет собой слишком ограниченное научное, теоретическое и практическое пространство в сложном и многомерном российском обществе.

Можно возразить: существует же целое направление в социальной сфере — социальная работа, способная расширить поле деятельности социальной педагогики...

Вопросы, касающиеся многомерно сложных социальных проблем современной России, не могут быть решены лишь в рамках одной социальной работы, действующей в строго установленных социально-правовых профессиональных рамках, где она как вид деятельности и социальный институт представляется как технология осуществления социальной защиты населения. Будучи важнейшей технологией реализации социальной политики РФ, социальная работа тем не менее не может решить многие вопросы в сфере социальных проблем.

На первый взгляд кажется: это догматичное утверждение. Однако фактически здесь ставится важная проблема содержания и состояния структуры научной базы как для социальной работы, так и социальной педагогики в сфере социальных проблем. Это требует глубокой и длительной научной работы по определению содержания каждой науки и анализа их отношений

к социальной реальности и между собой. Тем самым появляется возможность создания конкретной методологии и формирования фундаментальных и рабочих теорий, определяющих специфику социальной практики<sup>1</sup>.

Организуемую и проводимую социальную работу и социально-педагогическую деятельность сегодня можно рассматривать как попытку «подстройки» действий специалиста социальной сферы под практику социальной политики РФ. В основу же перспектив социальной политики страны должны быть заложены фундаментальные теории и соответствующие теоретические модели социогуманитарных дисциплин, включая социальную педагогику, выступающую познавательным инструментарием в моделировании социальной деятельности, дающую представление о системных преобразованиях, ведущую к системной гармонизации всех структур социума и человека, их позитивного развития.

Серьезная и эффективная социально-педагогическая деятельность возможна лишь при наличии в ее основании интегративного комплекса гуманитарных и социальных наук, позволяющих конструировать разнообразные модели профессиональной деятельности. Ведь то, что социальная педагогика предполагает в своей практической деятельности, непосредственно связано с использованием теорий социальных систем и теорий, объясняющих природу человека и человеческого поведения, его развития, обучения, воспитания и социализации.

## **Концептуальный план развития**

Уже в недалеком времени социальная педагогика значительно расширит горизонт своего воздействия на общество. По сути она будет выступать главным социальным механизмом реализации идеологии государства и общества. Для современной России это весьма значимо и актуально прежде всего в связи с нарастающими тенденциями ноосферного строительства. Главными критериям социального прогресса в ноосферном обществе будут выступать духовность и нравственность, духовный разум.

В концептуальном плане на передний план сегодня выступают задачи, непосредственно связанные с теоретическими исследованиями социальной педагогики: разработкой и обоснованием социального идеала человека и общества. Это связано с развитием представлений о смысле жизни, ее базовых ценностях, справедливости, добре, о пути, по которому должна идти Россия.

Сейчас, когда в социальной педагогике все более утверждаются и научно обосновываются самые разнообразные модели и технологии, в своих методологических основаниях содержащие базовый принцип

<sup>1</sup> Но, к сожалению, сегодня и социальная работа, и социальная педагогика в большей степени утверждают себя как прикладные дисциплины. За 20 лет становления этой науки написаны сотни статей, десятки учебников и учебных пособий и лишь небольшое количество фундаментальных монографий.



экономическим, культурным, духовно-нравственным преобразований на огромном поликультурном пространстве нашей страны остается проблемным.

Тотальная ориентация современной идеологии и политики многих государств, в т.ч. России, лишь на экономическое развитие (в рамках либерально-рыночной идеологии) в ущерб политике социокультурного и духовно-нравственного развития подчиняет этой ориентации все социальные институты, втягивает, по меткому определению В.П. Казначеева, в «черную дыру» индивидуальное и коллективное сознание, активность и творчество молодых людей, опыт старшего поколения, размывая цели и смыслы жизни, лишая будущего всех.

Несмотря на определенные усилия, направляемые на развитие профессии социального педагога, основной стиль деятельности последнего в сфере решения социальных проблем остается формально инструментальным. Это касается всех сфер социальной работы<sup>2</sup>.

Порожденная либерально-рыночными отношениями тенденция к жесткому реализму и прагматизму не позволяет социальной педагогике эффективно реализовывать свою основную миссию и функцию — способствовать гармонизации человека и общества.

Гармонизация задач духовно-нравственного возрождения человека и общества в России сегодня испытывает острую необходимость в становлении и развитии именно социальной педагогики.

Обозначим основные причины, актуализирующие необходимость развития именно социальной педагогики:

- ♦ усложнение современного российского общества и человека, связанное с ростом мировой динамики социокультурного развития, процессами глобализации, информатизации, коммуникации;
- ♦ нарастание масштабов и остроты глобальных и локальных рисков для жизни и здоровья российского человека, связанных как с политикой рыночной либерализации, так и отсутствием национальной идеологии и политики духовно-нравственного развития человека и общества;
- ♦ рост национального самосознания коренных больших и малых народов, проживающих на территории РФ, их стремление к национальной самоидентификации;
- ♦ растущие темпы социокультурных изменений в жизни российского человека, значение социально-педагогического формата его социализации (организации жизнедеятельности).

<sup>2</sup> Российский книжный рынок просто наводнен специальной литературой о практике социальной работы (отечественной и зарубежной). Предлагаемые публикации, как правило, лишены серьезной теоретико-методологической основы, представляют лишь авторский взгляд на инструментальное решение социальных проблем. Узкопрагматичный подход в профессиональной деятельности социального педагога — результат реализации принципа экономоцентризма в современной идеологии РФ. Фактически фундаментальные теории в сфере социально-педагогической деятельности сегодня просто не востребованы.

Именно поэтому социальная педагогика может претендовать на высокую социальную востребованность как наука, теория и практика, способствующие гармонизации человека и социума, всех общественных структур и сложнейшей системы их взаимодействия.

## **Для лидерства в социогуманитарном знании**

Современная социальная педагогика, как уже сказано, сегодня пребывает в сложнейшей ситуации. Оторвавшись в какой-то мере от родной «почвы» и сосредоточив свои основные усилия на «адаптации и социализации» человека к новым условиям жизнедеятельности, она тем самым обрекает себя на роль «малооплачиваемой служанки» социальной политики государства.

Но именно социальная педагогика должна стать лидером в теории и практике социального строительства страны, интегрировании всех компонентов российской культуры и цивилизации — научного, образовательного, духовного, культурного, профессионального, социального. Это предполагает статусное повышение ее роли в процессе формирования (развития) человека и общества, всех социальных структур и институтов, социогуманитарного знания.

Создаваемое социогуманитарное знание, переведенное в рамки социально-педагогического формата, приобретает новое качество, способность органичного вхождения в социокультурные и социально-технологические механизмы и ресурсы всех структур и пространств российского сообщества. Это должно привести к тотальным изменениям их характеристик и тем самым создать условия для гармоничного развития человека, всех сфер его жизнедеятельности.

Создаваемые социальной педагогикой социально-педагогические ориентиры прямо и косвенно, явно и скрытно начинают воздействовать как на личностном, так и коллективном уровнях, тем самым способствуя гармонизации системы сложнейших взаимоотношений и взаимодействий в российском социуме и в конечном итоге порождая естественное движение социальной материи к новому будущему — будущему ноосферному.

Несмотря на сложное время, «Проект новой социальной педагогики» для ноосферной России требует серьезного, глубокого и всестороннего обсуждения ради выработки новых перспектив и ориентаций. Вместе с хорошими наработками в утвердившемся компетентностном подходе требуются и основательные теоретико-методологические разработки по фундаментальным подходам к реализации накопленного социально-педагогического опыта на принципах культуроцентризма, природосообразности и духовности, а также серьезная работа по утверждению (уточнению) научного аппарата социальной педагогики.

У социальной педагогики как научной дисциплины есть собственная внутренняя структура, основанная на логике присущего ей научного объяснения социальной реальности. Социально-педагогическая деятель-

ность — неотъемлемая часть генезиса российской (русской) культуры и национальной системы образования. Социально-философские основания социально-педагогической деятельности связаны с социокультурным геномом русского народа, его ментальностью и имеют тысячелетний опыт. Системно организованная научная теория социальной педагогики, опираясь на существующий исторический, философский и культурологический исследовательский материал генезиса отечественной культуры и образования, призвана выступать своеобразной «матрицей» целенаправленного процесса организации социально-педагогической деятельности в российском обществе (в образовании и социальной практике).

Создание такой системной теории, выступающей мощным фундаментом для построения целенаправленного социально-педагогического процесса (всех видов деятельности) во всех социальных структурах и институтах общества, должно учитывать сложные взаимопроницающие отношения (их характер) между наукой, теорией и практикой.

## Проблемы для эмпирического исследования

Научное исследование выступает тем механизмом, который нивелирует определенные противоречия, существующие между наукой, теорией и практикой. Научное исследование в социальной педагогике в большей мере сосредоточено на практических проблемах человека и общества, требующих определенных действий в области взаимодействия науки, теории и практики. Все три области системно интегрированы.

Не существует плодотворной теоретической работы без научного эмпирического исследования на практике. Здесь также возникает множество проблем для исследователя, разрешение которых изначально связано с методологической базой конкретного исследования. Проблема нам видится прежде всего в том, что многие представители российского научно-образовательного сообщества из области социальной педагогики по ряду причин не выходят за границы научного поля классической педагогики.

Вместе с тем в современных научных исследованиях социальной педагогики встают конкретные вопросы, носящие причинный характер, требующие глубокого понимания и серьезного объяснения происхождения социальных проблем, от решения которых зависит решение практических социальных вопросов<sup>3</sup>.

Отсутствие научного поиска по объяснению причин происхождения социальных проблем в эмпирических

исследованиях по социальной педагогике не позволяет построить добротную системную теорию.

И здесь мы (в который уж раз!) сталкиваемся с проблемой интеграции социальных и гуманитарных наук в научном поле социальной педагогики, прежде всего философией и социологией. С.И. Григорьев пишет: «Социологическое знание, целостное социологическое осмысление мегафакторов, воздействующих на развитие и функционирование социальной педагогики, значимо прежде всего в контексте совершенствования теоретико-познавательных функций социальной педагогики, характеризующей мега-факторы социализации для того, чтобы представить процесс социального воспитания в полном объеме, получить аргументы, предпосылки для выявления зависимости социокультурного, духовно-нравственного развития человека в социуме от совокупности глобальных мировых условий бытия людей, тенденций их изменения, а также для выявления их взаимосвязи с микрофакторами, влияющими на мезо- и микрофакторы социализации» [2. С. 12].

Проблема интеграции социальных и гуманитарных наук в научном поле социальной педагогики выдвигает на передний план вопрос высокого значения: какие теоретические построения (идеи, концепции, научные направления) способствуют развитию процесса формирования методологии социальной педагогики?

Дело в том, что социальная педагогика, как и любая другая наука, нацелена на системное, комплексное понимание социальной реальности, создание действенных теоретических моделей. Необходимо отметить одно обстоятельство, которое постоянно порождает множество дискуссий — многоуровневый характер природы социальной педагогики как исторической системной интеграции теории и практики социального преобразования.

Современное состояние процесса построения системной теории социальной педагогики пока определяется как собрание определенных концепций, положений и теорий самых разных гуманитарных и социальных дисциплин. Понятно, что построение фундаментальной, общей и целостной теории социальной педагогики не может обойтись без серьезных теорий и теоретических положений, объясняющих смысл существования человеческого сообщества. Прежде всего:

- ◆ теории человеческих потребностей;
- ◆ теории общественного действия;
- ◆ концептуальных положений о природе человека;
- ◆ теории исторического развития человеческого общества;
- ◆ теории целостности общества;
- ◆ теории детерминации социальных процессов;
- ◆ теорий классической педагогики.

Очевидно, что построение общей, целостной фундаментальной теории социальной педагогики возможно только тогда, если все обозначенные философские, социологические, психологические, антропологические теории и положения будут самым серьезным образом проанализированы, подвергнуты широкому научному обсуждению и приведены к единому мето-

<sup>3</sup> Как пример. Анализ диссертационных работ за последние 20 лет, связанных с проблемами социальной педагогики и социальной работы, показывает достаточно узкий эвристический горизонт исследователя. Кроме как указаний на существование имеющихся социальных проблем и тенденций, констатирующих наличие проблем, и фактического материала, подтверждающего выявленные предположения, в работах отсутствуют глубокие и серьезные подходы к исследованию проблематики социальной сферы, показ путей выхода из существующей ситуации.

дологическому основанию, единой базовой парадигме, соответствующей логике развития ноосферной цивилизации.

**Заключение**

Первый шаг к созданию вышеобозначенной теории — создание государственного национального проекта по развитию социальной педагогики. Серьезное внимание к обсуждению научных основ социальной педагогики обещает выход из сложившейся ситуации, который может быть найден общими исследовательскими усилиями тех, кто неравнодушен к социальному состоянию и развитию страны.

Социальная педагогика наряду с семьей и образовательными учреждениями представляет важную социальную конструкцию по реализации программ и традиций общественного развития и социальной защиты человека в XXI в.

**Литература**

1. Постмодерн в современном социогуманитарном знании: закономерное развитие или манипуляция сознанием? — М.: Изд-во РГСУ, 2009. — 165 с.
2. Социальная педагогика. — М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2002. — 272 с.
3. Философский энциклопедический словарь. — М.: ИНФРА-М, 1997. — 576 с.

**М.А. ГОЛОВЧИН,**  
научный сотрудник

E-mail: mag82@mail.ru

**Т.С. СОЛОВЬЕВА,**

младший научный сотрудник

E-mail: solo\_86@list.ru

Институт социально-экономического развития территорий РАН

**РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК УСЛОВИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РОСТА РЕГИОНОВ РОССИИ**

*Представлена методика и результаты группировки субъектов РФ по уровню развития научного пространства, разработаны меры, необходимые для совершенствования научно-инновационной политики в регионах России.*

**Ключевые слова:** научное пространство, инновационная активность, группировка регионов, индекс развития науки, региональная экономика.

Системообразующую роль в жизни современного общества играют взаимосвязи, образующие социальное пространство, координатами которого являются социальный состав населения, социальная стратификация, социальные институты<sup>1</sup> [3. С. 565].

В структуре социального пространства выделяют особые поля, которые создаются сферами деятельности общества. Социальные поля — специфическая система объективных связей между различными позициями в социальном пространстве, реализующие те или иные виды взаимодействия. Увеличение количества связей в системе полей может привести к образованию новых пространств: социально-экономического, политического, религиозного, образовательного, научного и культурного.

**Структура научного пространства**

В современном мире наука, наряду с образованием, являются важнейшими социальными институтами, которые способны быстро реагировать на общественные изменения и процессы, становиться непосредственными участниками процесса производства,

а также прямо или косвенно отражать состояние интеллектуального потенциала общества [7. С. 25].

В структуру научного пространства входят научные организации и воздействующие на их деятельность предприятия сферы экономики, органы государственной и муниципальной власти и управления, научные фонды и общества (рис. 1).



**Рис. 1.** Структура научного пространства<sup>2</sup>

Ядро научного пространства — научные организации, т.е. юридические лица, осуществляющие независимо от организационно-правовой формы и формы

<sup>1</sup> Совокупность норм и учреждений, регулирующих определенную сферу общественных отношений.

<sup>2</sup> Источник: Сабитов Р.А. Основы научных исследований. — Челябинск: ЧГУ, 2002. — 138 с.

собственности в качестве основной научную (научно-техническую) деятельность, подготовку научных работников, а также общественные объединения научных работников, действующие в соответствии с учредительными документами [7. С. 25]. Научное пространство функционирует на разных уровнях — от межстранового до макроуровня страны, региона и микроуровня в рамках конкретного научного учреждения или вуза [4. С. 7].

Научное пространство как часть социального пространства играет центральную роль в жизни общества, а также в процессе планирования экономических и социальных показателей. Начавшаяся в конце XX в. быстрая трансформация экономики передовых стран мира от индустриальной к постиндустриальной модели развития привела к тому, что наука действительно стала ведущей силой социального и экономического развития.

Научное пространство как сложная социальная подсистема имеет три главных предназначения на глобальном и национальном уровнях:

- ♦ обеспечение национальных интересов;
- ♦ улучшение качества жизни людей;
- ♦ рост знаний о природе, человеке и обществе [8. С. 10].

### Приоритетное направление государственной политики

Развитие науки — определяющая основа для технологического развития: без нее невозможны модернизация и инновационное развитие государства. Эффективность и активность инновационного процесса во многом определяет конкурентоспособность экономики страны. В свою очередь, наука — важный источник высокотехнологичных инноваций в информационном обществе. Инновационный процесс предполагает особую значимость науки, которая выполняет роль важнейшего фактора повышения качества жизни, а также обеспечения безопасности государства [9. С. 11].

Наука являет собой базу для формирования научно-технологической и социально-экономической политики. В условиях нарастающей неустойчивости глобальных техногенных природных условий, обострения проблем коэволюции человека и окружающей среды (исчерпания ресурсов, загрязнения, перенаселения и др.) требуется постоянный мониторинг природных явлений, способных вызвать катастрофические последствия, а также деструктивных социальных процессов в мире, стране, регионе. Подобный мониторинг должен включать тщательную научно обоснованную экспертизу решений, принимаемых органами государственной власти, прогнозирования их долговременных последствий для жизни населения. Таким образом, наука жизненно необходима государству для выполнения экспертных функций в плане принятия адекватных управленческих решений при появлении различных угроз и вызовов на региональном, национальном и международном уровнях [1. С. 190].

Кроме того, социальная прослойка работников, занятых в научной сфере, определяет общий вектор развития цивилизации, формируя не только ее будущие технические достижения, но и гуманитарные, нравственные и социальные императивы. Таким образом, фундаментом роста благосостояния страны, укрепления ее государственной мощи и мировых позиций становится наличие высокообразованного населения, способного осваивать создаваемые наукой новые знания и трансформировать их в новые эффективные технологии, товары и услуги.

Именно мировое научное сообщество — катализатор перемен, которые приводят к кардинальной перестройке общественных отношений. Лишь с помощью роста научных знаний возможен экономический рост в условиях устойчивого развития. Подготовленные кадры, наработанный опыт, революционные технологические решения и новые технические идеи для практической реализации — это то, что наука дает экономике и обществу [1. С. 190].

В связи с этим усилия по развитию научного пространства и формированию эффективно действующих научных институтов становятся приоритетным направлением государственной политики развитых стран. Это, в частности, выражается в росте государственных расходов на науку. Так, за период с 2000 по 2012 г. США увеличили внутренние затраты на исследования и разработки на 4, Япония — на 9, Китай — на 89%.

Повышение уровня финансирования исследований и разработок в развитых странах достигнуто в основном за счет предпринимательского сектора. Последний увеличил свои расходы на науку на 50%, в то время как государство — всего на 8,3% [4. С. 17].

### Наши достижения и наши недостатки

Сложившаяся на настоящий момент в научном пространстве РФ ситуация может стать серьезным препятствием на пути к созданию инновационной экономики в масштабах страны. Качественно новые социально-экономические и политические условия, сформировавшиеся в результате системных преобразований 1990-х гг. в России, выявили определенный застой в сфере научной и инновационной деятельности, сложившаяся модель которой не соответствовала требованиям нового рыночного уклада.

В 2005 г. были утверждены «Основные направления политики Российской Федерации в области развития инновационной системы на период до 2010 г.», в 2006 г. — «Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 г.». В рамках реализации мероприятий, определенных указанными документами, заложены основы национальной инновационной системы, приняты меры по развитию сектора исследований и разработок, формированию инновационной инфраструктуры, а также модернизации экономики на основе технологических инноваций [11].

В настоящее время идет работа по формированию национальных исследовательских центров<sup>3</sup>. Развива-

<sup>3</sup> Первый такой центр создан на базе ФГУ «Национальный исследовательский центр «Курчатовский институт».



Таблица 1

**Внутренние затраты на исследования и разработки (в % от ВРП)<sup>4</sup>**

Территория	1995 г.	2000 г.	2005 г.	2010 г.	2010 г. к 1995 г. в %
Российская Федерация	4,05	4,19	1,96	1,63	40,2
Центральный федеральный округ	8,49	6,62	2,93	2,52	29,7
Северо-Западный федеральный округ	5,67	6,07	2,69	2,08	36,7
Южный федеральный округ	2,53	2,30	1,13	0,66	26,1
Приволжский федеральный округ	3,16	4,14	2,10	1,52	48,1
Уральский федеральный округ	1,71	1,82	0,68	0,67	39,2
Сибирский федеральный округ	1,81	2,15	1,15	1,00	55,2
Дальневосточный федеральный округ	1,40	1,65	0,91	0,56	40,0

Распределение внутренних текущих затрат на научные исследования и разработки в целом по РФ имеет ярко выраженную тенденцию к увеличению и крайне неоднородно по федеральным округам. Наибольший объем затрат в 2010 г. отмечен в Москве (2,7% от ВРП), наименьший — в Республике Ингушетия (0,09%).

**Инновационный застой**

Тем не менее в период с 1998 по 2010 г. в России количество выданных патентных заявок и охранных документов неуклонно росло. Лидирующие позиции занимают Ямало-Ненецкий автономный округ и Республика Марий Эл (2,4 и 0,7 выданных патентов на одного научного работника соответственно). Аутсайдерами являются регионы Северо-Кавказского федерального округа и некоторые отдаленные регионы Сибири и Дальнего Востока.

Согласно данным НИУ ВШЭ и Минобрнауки России за 2011 г., инновационная активность России за последние 15 лет пребывала в «застое», т.е. не испытывала ни взлетов, ни падений: доля предприятий, осуществляющих технологические инновации, колеблется в пределах 9–11% [10. С. 35].

В 2010 г. наиболее инновационно активными являлись регионы Приволжского и Уральского федерального округов, где сосредоточено большинство предприятий, внедряющих инновации (12,3 и 11,5% соответственно). Наименьшую инновационную активность демонстрируют предприятия и организации Южного (7,5%) и Северо-Кавказского федерального округов (6,2%) (табл. 2).

В действительности доля инновационно-активных предприятий еще ниже, т.к. официальная статистика понимает под инновациями и покупку оборудования,

<sup>4</sup> ВРП — валовой региональный продукт. Источник: Регионы России. Социально-экономические показатели. 2011: Стат. сб. — М.: Росстат, 2011.

ется инфраструктура поддержки инновационной деятельности, включающая технико-внедренческие особые экономические зоны, предусматривающие значительные льготы инновационным компаниям, наукограды, технопарки, бизнес-инкубаторы, центры трансфера технологий и федеральные центры коллективного пользования научным оборудованием. Началась на конкурсной основе поддержка создания и развития инновационных кластеров.

Созданы и основные элементы системы институтов развития в сфере инноваций, в т.ч. Фонд содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере, венчурные фонды (с государственным участием через ОАО «Российская венчурная компания»), федеральное государственное автономное учреждение «Российский фонд технологического развития», государственная корпорация «Банк развития и внешнеэкономической деятельности (Внешэкономбанк)» и ОАО РОСНАНО [9. С. 15].

Проведена значительная работа по совершенствованию правового режима инновационной деятельности: введены и продолжают вводиться соответствующие налоговые льготы, принят и реализуется закон [12], разрешающий бюджетным учреждениям образования и науки создавать малые инновационные предприятия. Совершенствуется и таможенное регулирование экспорта инновационной продукции.

Однако позиции России по уровню развития науки среди других мировых держав не столь высоки. Так, по представленным в докладе Global Innovation Index Report-2011 данным, РФ находится на 56-м месте в рейтинге стран, внедряющих инновации (лидер — Швейцария) [2. С. 20].

Динамика финансирования российской науки с начала 1990-х гг. характеризовалась резким спадом. Внутренние затраты на исследования и разработки в России в 2004 г. составили 196,0 млрд. рублей (43% в постоянных ценах от уровня 1990 г.). За последние годы значительно увеличилось финансирование фундаментальной науки за счет средств государства (в 1,6 раза за период 2006–2008 гг.) и прикладных разработок, в т.ч. через механизм федеральных целевых программ и государственные фонды финансирования. В результате в настоящее время Россия входит в десятку стран мира по общему объему затрат на исследования и разработки.

В то же время по такому показателю, как удельный вес затрат на исследования и разработки в ВВП, наша страна существенно отстает от мировых лидеров, занимая место в конце третьей десятки. Ассигнования на науку в России в 2012 г. составили всего 1,1% ВВП, что на порядок ниже, чем в ведущих странах мира, и в лучшем случае соответствует уровню развивающихся стран (табл. 1).

По мнению экспертов, уровень расходов на научные исследования в России в 2 раза меньше предельно-критического значения, в случае достижения которого экономическая система страны теряет способность к развитию конкурентоспособности [5. С. 33].

и покупку патентов и лицензий, и собственно НИОКР (научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы).

Таблица 2

**Инновационная активность организаций\* (в %) <sup>5</sup>**

Территория	2000 г.	2005 г.	2010 г.	2010 г. к 2000 г., в %
Российская Федерация	8,8	9,7	9,5	108,0
Центральный федеральный округ	10,0	10,3	8,6	86,0
Северо-Западный федеральный округ	7,7	9,4	9,4	122,1
Южный федеральный округ	8,1	8,6	7,5	92,6
Северо-Кавказский федеральный округ	6,2	8,2	6,2	100,0
Приволжский федеральный округ	10,1	10,8	12,3	121,8
Уральский федеральный округ	10,6	12,4	11,5	108,5
Сибирский федеральный округ	6,1	7,7	8,2	134,4
Дальневосточный федеральный округ	6,3	6,2	8,6	136,5

\* Начиная с 2006 г. по организациям, осуществляющим технологические, организационные, маркетинговые инновации.

Такая ситуация объясняется нежеланием российского бизнеса вкладываться в инновации. Также инновации, осваиваемые отечественным бизнесом, в основном ориентированы на внутренний рынок <sup>6</sup>.

**Уровень научного развития регионов**

Одним из ключевых факторов, определяющих развитие науки, является подготовка научно-исследовательских кадров. На фоне того, что с каждым годом неуклонно растет численность лиц, получающих послевузовское образование, результативность работы аспирантур и докторантур весьма скромная. Удельный вес аспирантов, защитивших диссертацию, в численности окончивших аспирантуру не превышает 30%.

Масштабы подготовки научно-педагогических кадров до 2005 г. имели устойчивую тенденцию к росту. Лидером по данному показателю является Центральный федеральный округ и, в частности, г. Москва: 2604 защиты в 2010 г. Наименьший выпуск аспирантов с защитой диссертации в отдаленных регионах страны (Сахалинская область, Чукотский автономный округ, республики Тыва и Хакасия), что объясняется недостатком условий для организации послевузовского обучения на этих территориях.

Отрасль информационных и телекоммуникационных технологий в России в период 2002–2010 гг. развивалась высокими темпами, ежегодный прирост со-

ставлял около 25%. Более всего данный прирост проявился в Северо-Кавказском федеральном округе, где число организаций, использовавших информационные технологии, выросло на 48% (табл. 3).

Таблица 3

**Число организаций, использовавших информационные и телекоммуникационные технологии (в % от числа всех организаций) <sup>7</sup>**

Годы	2002 г.	2005 г.	2010 г.	2010 г. к 2002 г., в %
Российская Федерация	3,2	3,2	3,7	115,6
Центральный федеральный округ	2,2	2,1	2,3	104,5
Северо-Западный федеральный округ	3,1	2,6	2,9	93,5
Южный федеральный округ	4,3	3,8	5,4	125,6
Северо-Кавказский федеральный округ	2,5	2,6	3,7	148,0
Приволжский федеральный округ	4,5	4,8	5,0	111,1
Уральский федеральный округ	3,7	3,5	4,1	110,8
Сибирский федеральный округ	3,8	4,3	5,0	131,6
Дальневосточный федеральный округ	4,8	5,3	6,3	131,3

В настоящее время по данному показателю лидируют Ненецкий и Чукотский АО (18% от всех организаций). Первенство этих территорий, возможно, также связано с незначительным числом предприятий и организаций, официально зарегистрированных в регионе.

Таким образом, за последние 20 лет в РФ сформировались условия, позволяющие ее территориям развивать интеллектуальный потенциал за счет привлечения ресурсов науки. Однако факторами, сдерживающими этот процесс, являются низкие размеры внутренних затрат научных организаций на проведение исследований, низкий уровень инновационной активности организаций.

Помимо того, негативное воздействие на формирование интеллектуального потенциала оказывает дифференцированное развитие научной сферы в регионах России. Это выражается в существенных различиях в финансовых затратах на образование и науку, материально-техническую оснащенность этих отраслей, объемах выпуска квалифицированных специалистов, степени внедрения информационно-коммуникационных технологий. Подобная ситуация делает особо актуальной оценку уровня развития научного пространства в разрезе субъектов РФ.

Анализ тенденций развития науки в РФ показывает: субъекты Федерации сильно дифференцированы по имеющимся у них финансовым, материально-техническим, кадровым возможностям для развития научного пространства. Поэтому результаты функциони-

<sup>5</sup> Источник: Регионы России. Социально-экономические показатели. 2011: Стат. сб. — М.: Росстат, 2011.

<sup>6</sup> Государство пытается «сдвинуть» этот процесс, выделяя средства по ряду программ. Однако если в развитых странах доля участия государства в финансировании научных разработок в бизнесе составляет 6–7%, то в России доля государства близка к 60%.

<sup>7</sup> Источник: Регионы России. Социально-экономические показатели. 2011: Стат. сб. — М.: Росстат, 2011.

рования научно-исследовательских организации одних регионов характеризуются высоким качеством, других — низким.

В связи с этим возрастающую актуальность приобретает применение методик оценки, позволяющих:

- ♦ выявлять и отслеживать ключевые тенденции развития науки;
- ♦ регулировать позиции субъектов РФ в этой сфере;
- ♦ формировать обоснованную мотивированную политику исполнительной власти по укреплению и поддержке кадрового и научно-инновационного потенциала территорий.

## Показатели оценки регионального наукотворчества

В нашей статье представлены результаты оценки регионов РФ по уровню развития научного пространства, осуществленной в Институте социально-экономического развития территорий РАН.

Основываясь на анализе программных документов<sup>8</sup>, нами была разработана система показателей и методика оценки регионов РФ по уровню развития научного пространства.

Для оценки были отобраны 5 ключевых показателей, которые характеризуют уровень и качество функционирования научно-исследовательских организаций, влияние уровня финансирования на активность научной и научно-инновационной деятельности в различных регионах РФ, а также результативность инновационной политики региональных властей (рис. 2).

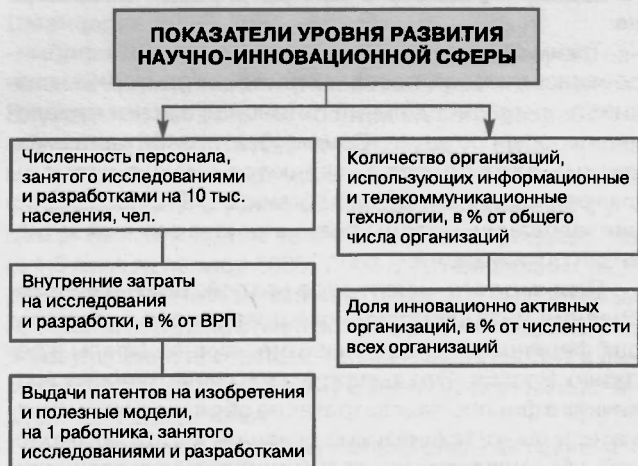


Рис. 2. Показатели уровня развития научно-инновационной сферы регионов РФ

При этом учитывались следующие требования:

- ♦ *приоритетность решения в регионе целевых государственных задач и реализации мероприятий*, направленных на развитие науки;
- ♦ *комплексность*, т.е. возможность анализа совокупности проблем развития науки;

<sup>8</sup> ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 гг.» и ФЦП «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2007–2013 гг.».

- ♦ *системность*, т.е. учет как внутренних взаимосвязей и взаимозависимостей, так и внешних факторов и позиций, влияющих на состояние науки;
- ♦ *соизмеримость* экономической и социальной составляющих проводимой оценки;
- ♦ *совместимость* показателей с действующей системой учета, статистики и прогнозирования<sup>9</sup>.

Для определения параметров оценки был применен метод многомерного сравнительного анализа, основанный на методе евклидовых расстояний. Данный метод позволил учитывать не только абсолютные величины показателей каждого муниципалитета, но и степень их близости (дальности) к показателю-эталону (в качестве показателя выступает пороговое значение (максимальное, если показатель прямой, минимальное, если показатель обратный)). Для расчетов использовались данные официальной статистики за 2010 г.

Индекс научного пространства предполагал выделение пяти групп регионов с уровнем развития:

- ♦ высоким;
- ♦ выше среднего;
- ♦ средним;
- ♦ ниже среднего;
- ♦ низким.

При группировке были использованы неравные, прогрессивно возрастающие величины интервалов. Это целесообразно, когда значения исследуемого признака варьируются неравномерно и в значительных размерах (табл. 4).

Таблица 4

### Количественные значения индекса уровня развития научного пространства

№ Группы	Уровень	Интервал
1	Высокий (15% регионов с наибольшими значениями)	Более 0,349
2	Выше среднего	От 0,349 до 0,267
3	Средний	От 0,265 до 0,210
4	Ниже среднего	От 0,209 до 0,176
5	Низкий (15% регионов с наименьшими значениями)	Менее 0,174

Наибольшее значение индекс развития научного пространства достигает в Нижегородской области (0,57 ед.), наименьшее — в Республике Ингушетия (0,03), как показывает группировка регионов РФ (рис. 3).

Лидирующие позиции Нижегородской области обеспечены высокими показателями финансирования научных исследований (6% от ВРП), численностью персонала, занятого исследованиями и разработками (123 чел. на 10 тыс. населения). Самый высокий уровень использования информационных и телекоммуникационных технологий среди субъектов России — в Ненецком АО. Наибольшей же инновационной актив-

<sup>9</sup> Сразу отметим, что данная система может быть гибкой, дополняемой в зависимости от демографических, социальных и экономических условий.

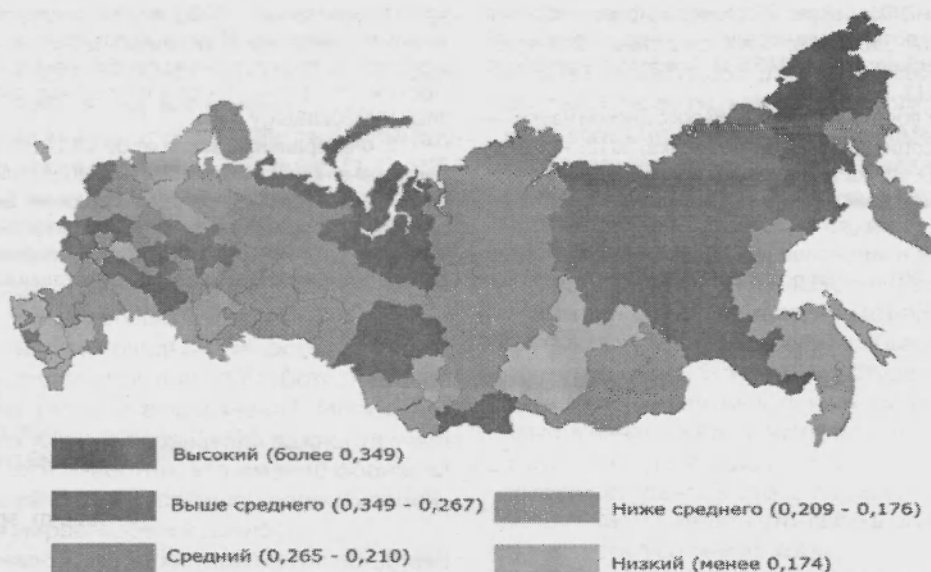


Рис. 3. Группировка регионов РФ по индексу уровня развития науки

-остью обладают организации Магаданской области (34%).

Наиболее низкие индексы развития науки в южных регионах: это республики Чечня и Ингушетия (0,056 и 0,027 соответственно). Причина подобного положения — практическое отсутствие научно-инновационной инфраструктуры на этих территориях. Это оказывает основное негативное влияние на инновационную активность предприятий<sup>10</sup>.

Проведенный нами корреляционный анализ выявил зависимость индекса развития научного пространства от величины валового регионального продукта (ВРП) в отдельных регионах (индекс корреляции Пирсона равен 0,30). Это говорит о том, что научно-инновационная сфера *напрямую связана с экономическим развитием. Состояние науки — индикатор конкурентоспособности любой территории.*

Согласно нашим расчетам, значительными возможностями качественного перехода в группу с высоким уровнем развития научного пространства обладают: Чувашская Республика, Ульяновская, Орловская, Тамбовская, Новосибирская области, Республика Чувашия. В группу с уровнем выше среднего — Астраханская, Курганская, Свердловская, Липецкая, Воронежская, Новгородская области, а также республики Марий Эл и Коми. Интегральные индексы этих территорий крайне близки к пороговым значениям групп с уровнем высоким и ниже среднего.

### Заключение

В России весьма острой проблемой являются территориальные диспропорции в развитии науки и инноваций. Преодоление этих диспропорций возможно, если в своем перспективном развитии регионы будут

ориентироваться на уровень территории с развитым научным пространством.

Для осуществления такого перехода регионам необходимо принятие действенных мер. В сфере науки и инноваций первостепенное значение имеют, по крайней мере, такие направления деятельности, как:

- ◆ расширение масштабов деятельности государственных фондов поддержки науки;
- ◆ стимулирование массовости инноваций во всех секторах экономики за счет систематизации налоговых льгот в инновационной сфере и совершенствования их администрирования;
- ◆ формирование программ поддержки массового научно-технического творчества и инновационного предпринимательства.

### Литература

1. Артюнов В.С. Проблема взаимоотношения науки и государства в современной России. — [URL]: <http://prusrand.ru/konf1/iarutunov.pdf>
2. Брехова Т.Б. Ключевые тенденции инновационного и образовательного процессов в России // Образование и общество. — 2012. — № 2 (73). — С. 19–22.
3. Бурдые П. Социальное пространство: поля и практики. — М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2005. — 576 с.
4. Гиренко А.Ф., Московкин В.М. Единое европейско-российское исследовательское пространство: опыт подготовки и управления европейскими исследовательскими проектами для России // Научно-техническая информация. — 2008. — № 3. — С. 6–10.
5. Глазьев С.Ю. Оценка предельно критических значений показателей состояния российского общества и их использование в управлении социально-экономическим развитием // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. — 2012. — № 4 (22). — С. 22–41.
6. Головчин М.А., Соловьева Т.С. Уровень развития научно-образовательного пространства в регионах России // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. — 2012. — № 5 (23). — С. 197–205.

<sup>10</sup> Так, удельный вес организаций, внедряющих инновации, в Республике Чечня составляет 0,8%, в Ингушетии — 0% [6. С. 201].



7. Головчин М.А., Соловьева Т.С. Условия формирования интеллектуального потенциала населения: территориальный аспект. — Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. — 154 с.

8. Материалы к вопросу о состоянии российской науки. — М.: Российская ассоциация содействия науке, 2012. — 119 с.

9. Миндели Л.Э. Наука и инновации в современной России // Энергия: экономика, техника, экология. — 2012. — № 3. — С. 11–16.

10. Российский инновационный индекс. — М.: Высшая школа экономики, 2011. — 84 с.

11. Стратегия — 2020: Новая модель роста — новая социальная политика. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 г. — [URL]: <http://2020strategy.ru/>

12. Федеральный закон от 02.08.2009 № 217-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности».

**М.А. ВЕСНА,**

к. педагог. н., доц.

Курганский государственный университет

E-mail: m\_spring@rambler.ru

## ГЕНЕЗИС ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ И МОДЕЛИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

*Представлен авторский анализ конкретных социологических опросов по выяснению мировоззренческих установок российских студентов, связанный с выяснением места и роли студенчества в общественной жизни.*

**Ключевые слова:** студенчество, модель социализации, ценности образа жизни, иерархия ценностей, психологическая структура личности.

В настоящее время в российском обществе развивается процесс деградации традиционных ценностей одновременно с формированием новых ценностей, присущих постиндустриальному обществу эпохи глобализации.

Понятие «ценность» традиционно «используется для характеристики объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного» [2. С. 339]. Каждый человек имеет специфическую, индивидуальную иерархию ценностей — связующее звено между личностным бытием и духовной культурой общества. Ценности — неотъемлемый элемент общественного сознания, психологической структуры личности. Они формируют цели, потребности, интересы, модели социализации.

Существуют две основные модели социализации: интеграционная (конформистская) и реформаторская (революционная). Для первой модели характерно принятие человеком существующих общественных ценностей, мнений, взглядов, установок группы или другого индивида. При реформаторской модели социализация человека идет путем кардинальных изменений существующих государственно-политических, морально-этических целей — ценностей.

На основе изучения литературы по социологии можно выделить четыре этапа генезиса ценностей студенческого образа жизни:

- ◆ дореволюционный (имперский);
- ◆ советский;

- ◆ постсоветский (переходный);
- ◆ российский (этап стабилизации).

Достигая поставленных целей — ценностей, человек самореализуется. Если происходит утрата жизненного смысла, это ведет к деградации личности, порождает «экзистенциальный вакуум» (В. Франкл). За последние 100 лет в России несколько раз кардинально менялись цели — ценности образа жизни, модели социализации личности.

### Три этапа социализации студенчества

**Дореволюционный период.** В 1909 г. А.С. Изгоев провел комплексное исследование ценностей образа жизни московского студенчества. Он изучил отношение студентов к учебе, досугу, политике и др., выявил особенности социализации российских и европейских студентов. Полученные результаты следующим образом определяют отношение студентов к учебной деятельности:

- ◆ «российское студенчество занимается в два раза меньше, чем заграничное;
- ◆ количество обязательных лекций в день на юридическом факультете не превышает 4–5, в Европе занимаются 7–8 часов;
- ◆ немногие студенты юридического факультета записывают лекции, причем товарищи смотрят на них с удивлением;
- ◆ российское посещение лекций не может быть признано за работу, в огромном большинстве

случаев студент в университете, исключая практические занятия, вовсе не работает;

- ◆ российский студент «работает», и притом лихорадочно, дома перед экзаменами;
- ◆ 95% юристов кончают курс, не заглядывая в другую книгу, кроме казенного учебника» [1. С. 102–103].

Результаты этого исследования показали, что российские студенты несерьезно относятся к учебе как труду. Московская студенческая молодежь учится намного меньше, чем европейские студенты, незнакома с дополнительными источниками информации, мало времени уделяет самостоятельной работе, недооценивает значение теоретических знаний. Московские студенты начала XX в. не осознавали важности учебы как ценности, хотя известно, что именно образование — важнейший фактор успешной социализации и формирования мировоззрения личности.

В целом начало XX в. характеризуется предреволюционным настроением не только всего общества, но и отдельных его социальных страт, в частности студенческой молодежи. Для студентов этого периода характерна революционная, а после окончания вуза интеграционная модели социализации. Необходимость претворения в жизнь качественно новых политико-экономических, социальных идей, которые позволили бы вывести страну на новый уровень развития, заменяется соглашательской позицией вчерашних студентов. Следует отметить, что именно студенческая молодежь, а не чиновники пополнила ряды революционеров как оппонентов действовавшей царской власти.

**Советский период** социализации личности отличался доминированием идеологии одной политической партии. Плюрализм мнений существовал в строго контролируемых условиях советской действительности, был ограничен монополией одной политической силы, которая предопределяла, регламентировала бытие человека.

В советский период исследованиями ценностей студенческого образа жизни занималась социолог Л.Я. Рубина. В 1970-х гг. она выявила иерархию ценностей студентов вузов Уральского региона. По итогам исследования выяснилось, что:

- ◆ «только 48,1 % студентов считают, что наибольшую ценность для них имеют лекции и семинарские занятия по профилирующим дисциплинам;
- ◆ важность, значимость в профессиональном становлении производственной практики отметили 38,4%;
- ◆ 33,5% студентов считают самостоятельную работу важной формой активизации познавательной деятельности (курсовые работы, дипломные проекты, участие в научном студенческом обществе и др.);
- ◆ не пользуется особым вниманием студентов такая форма учебной работы, как консультации: только 17,6% опрошенных отметили ее важность» [2. С. 146].

В исследовании Л.Я. Рубиной были выявлены, исходя из самооценки студентов, традиционные для высшей школы недостатки преподавания учебных дисциплин. Студенты, как и в дореволюционный период, мало времени уделяют самостоятельной работе, больше половины из них недооценивают роль теоретических знаний, что, несомненно, влияет на компетентность будущих специалистов, их дальнейшую социализацию.

Для студентов 1970–1980-х гг. характерна ярко выраженная конформистская модель социализации. В историографии этот период обычно определяют как «время застоя». В это время студенческая молодежь социально и политически неактивна, в отличие от студентов начала XX в., не готова к социальному творчеству, у нее преобладают признаки конформизма. Советских студентов этого периода устраивает такое положение, и менять что-либо в образе жизни, социальном статусе они не хотят.

**Третий, постсоветский период** генезиса ценностей студенческого образа жизни — это период смены социально-экономических, политических, идеологических условий.

В постсоветский период изучение генезиса целей — ценностей студенческого образа жизни продолжает лонгитюдное исследование, проведенное на базе гуманитарных факультетов Курганского государственного университета (КГУ) в 1990-е гг. Исследование проходило в 3 этапа (1992–1993, 1993–1994, 1994–1995 гг.), в нем приняли участие студенты 1–2-го курсов. Целью исследования было выявление отношения студентов к ценностям общественной, трудовой, учебной, научной и коммуникативной деятельности [3. С. 15–28].

В контексте «труд» студенты всех трех выборок единодушно оценили значимость общественной работы на факультете и в вузе. Ею должны заниматься люди, интересные для окружающих. По мнению опрошенных, общественная деятельность способствует выработке навыков работы с людьми, сплачивает коллектив и формирует коммуникативные качества личности. И только опрошенные в 1993 г. отметили, что общественную работу следует оплачивать.

В контексте «наука» студенты недооценивают роль и значение теоретической подготовки. Главная ценность для них — свободное время, которое они могут потратить на себя, в частности на самообразование. В отличие от студентов 1970-х гг. (А.С. Изгоев, Л.Я. Рубина) студенты 1990-х гг. признают важность творческих работ, но при условии свободного посещения учебных занятий. К специальной подготовке студенты относятся серьезно и считают, что могут изменить свой образ жизни, если он будет мешать учебе.

В контексте «общение» студенты всех трех выборок могут пойти на конфликт ради отстаивания своих убеждений. Студенты готовы поддерживать дружеские отношения в группе ради решения задач, стоящих перед группой. Студенты способны пойти против консолидированного мнения группы, если оно, по их мнению, ошибочно. Личные проблемы студенты предпочитают

решать самостоятельно, а другие люди представляют для них интерес как источник знаний, важной информации.

Ценности студентов, их отношение к учебной, познавательной деятельности за последние сто лет почти не изменились. Для студентов начала, середины и конца XX в. характерны признаки экзистенциального вакуума, который выражается в недостаточной активности в учебной, общественной, коммуникативной деятельности, что в дальнейшем сказывается на низкой компетентности будущих специалистов, выборе ими модели социализации. Главной ценностью для российских студентов XX в. является свобода, индивидуализм, а учеба как ценность уходит на второй план.

## Студенчество на современном этапе

*Четвертый этап* изучения ценностей студенческого образа жизни приходится на начало XXI в. — период стабилизации российской политико-государственной системы, взаимоотношений внутри российского этноса.

Продолжается изучение генезиса ценностей студенческого образа жизни. Исследование витальных, образовательных ценностей студентов начального, среднего и высшего профессионального образования провели в 2001 г. И.П. Смирнов и Е.В. Ткаченко[4]<sup>1</sup>.

Специфической особенностью данного исследования является то, что в нем принимали участие респонденты одного возраста (17–22 лет), но разных уровней профессионального образования: НПО (профессиональные училища), СПО (колледжи, техникумы) и ВПО (вузы). Витальные ценности ранжированы по их значимости для опрошенных.

Остановимся на результатах исследования ценностей, присущих студентам системы ВПО.

У студентов ВПО преобладают гедонистические ценности. Для студентов ВПО мегаполисов первоначально получение удовольствий, наслаждений в сочетании с материальным благополучием. Студенты этой группы считают, что если они получают диплом, им будет проще устроиться на высокооплачиваемую работу. Поэтому во время учебы в вузах необходимо успеть «получить от жизни все». На втором месте стоит стремление к личной свободе. Студенты менее зависимы от родителей (шестое место в иерархии ценностей), хотя завоевать общественное признание, тем самым повысив самооценку, уверенность в себе. Также опрошенные указали на ценность творчества, им необходимо заниматься любимым делом, чтобы стать креативной личностью. Любовь как ценность стоит у студентов на четвертом месте<sup>2</sup>. Студенты отметили и ценность здоровья, которая стоит на пятом месте (хотя, очевидно, у студентов проблема со здоровьем не должна возникать в силу молодого возраста). На последнем месте

в иерархии ценностей стоит приобщение к знаниям, культуре и искусству. По-видимому, они считают, что можно стать творческой личностью, не прилагая для этого никаких усилий.

Таким образом, в иерархии ценностей студентов конца XX — начала XXI в. первостепенны индивидуалистические ценности, в частности связанные с материальным благополучием. Меркантильность, стремление развлечься, отсутствие желания создать крепкую и дружную семью порождают экзистенциальный вакуум, который характерен для студентов XX в.

В 1990-е гг. в России наступило время социально-экономических, политических перемен. В результате реформ произошли существенные мировоззренческие изменения студенчества. Если в 1990-е гг. студенты серьезно относились к специальной подготовке как необходимому условию качественного образования, то в начале XXI в. студенты больше ценят деньги, благополучие, индивидуализм и только на последнем месте в иерархии ценностей стоит приобщение к знаниям и культуре общества. Несмотря на изменение социально-политической обстановки в стране, студенты активно адаптируются к ней и принимают ее законы, правила социализации. Таким образом, у студентов конца XX — начала XXI в. преобладает конформистская модель социализации на фоне неоднозначности результатов реформ. Эпоха же перемен требует от студентов, будущих субъектов социального творчества, иного поведения, которое предполагает проектное, инновационное мышление.

Изучение целей — ценностей студенческого образа жизни было продолжено в декабре 2007 г. на базе гуманитарных факультетов КГУ. В исследовании принимали участие студенты 1–2-го курсов 5-ти факультетов КГУ<sup>3</sup>. Выборка составила 203 человека.

При проведении исследования использовался метод «недописанного тезиса». Содержание анкеты представляет собой 19 незаконченных предложений, которые респондентам необходимо было продолжить исходя из собственного мнения. В основном утверждения носили витальный характер, они выявляли отношение студентов к жизни, свободному времени, социальному окружению, общественному мнению, а также уровень эмпатии<sup>4</sup>.

В результате была выстроена следующая иерархия. *Хорошая жизнь* для 13,8% респондентов — это когда все хорошо, все устраивает, все есть; когда не испытываешь неудовлетворенности в чем-то, удовлетворяешь все свои потребности (4,4%); когда отсутствуют проблемы, заботы (12,3%). Хорошая жизнь для 13,3% студентов — когда рядом твоя семья, родители здоровы, все благополучно складывается в семье. Хорошая жизнь — это гармония с самим собой и окружаю-

<sup>3</sup> Исторический факультет, психологии, валеологии и спорта, филологический, юридический и экономический факультеты.

<sup>4</sup> В утверждениях присутствовало большое количество индивидуальных мнений, проценты высказываний, представленных в виде альтернатив, получились невысокие. Был зафиксирован достаточно сильный разброс мнений, анализ которых позволит в дальнейшем усовершенствовать анкету, сделать альтернативы более соответствующими реальному образу жизни студенческой молодежи.

<sup>1</sup> Исследование ценностей студентов начального и высшего образования проходило в Уральском федеральном округе, среднего образования — в Москве.

<sup>2</sup> По мнению студентов, в ней нет первоочередной необходимости. Любить и быть любимым можно после самореализации себя, своего личного «Я».

щим миром: так ответили 8% респондентов. Друзья и деньги имеют важное значение для 7,4% студентов.

**Здоровье и счастье** — самые главные составляющие в жизни 21,7% студентов. На втором месте — **жизненная цель** (14,8%). По мнению студентов, жизнь без цели — бессмысленная жизнь, поэтому очень важно иметь жизненную цель, стремиться достичь ее. Ценность альтруизма характерна для 14,3% студентов: они самым главным в жизни считают «жить для других», это может быть семья, друзья. Хорошо, когда рядом есть близкие люди, которые помогут в трудные минуты, поддержат, выслушают, дадут совет.

Нельзя прожить жизнь без любви: так ответила треть студентов. Невозможно прожить жизнь без друзей и родных (16%). Для 12% студентов нельзя прожить жизнь без денег, без потерь и неудач (6%), ошибок (5%). Здоровье (4%) важно, потому что оно необходимо для развлечений и получения удовольствий (5%).

На вопрос: «Мы все в долгу перед...» были получены следующие ответы: родителями — 62,6%, Богом — 7%, Родиной — 6%. По мнению респондентов, наивысшая ценность для человека — это: сама жизнь — 33%, семья, друзья — 22%, любовь — 10,3%, свобода — 5,4%.

Уровень эмпатии студентов проверялся с помощью недописанного тезиса: «Когда я вижу, что мой товарищ совершает что-то дурное, я...». Четверть студентов попытаются остановить друга (25%), скажут, что он неправильно поступает, 18%, постараются отговорить его от дурного поступка 19,2%, постараются предотвратить его действия 16,7%. И только 9% студентов не будут вмешиваться, промолчат. Это говорит о высоком уровне эмпатии к близкому человеку, желании предостеречь его от плохого поступка, его негативных последствий.

**Некоторые студенты считают, что дружба невозможна без испытаний.** Что предполагают делать студенты, когда хотят проверить человека? Четверть опрошенных (26%) проверяют его в сложной ситуации. 10% студентов попросят помощи и по ответной реакции сделают вывод относительно качеств человека. 8% готовы доверить тайну и возьмут обязательство ее сохранить.

Исследование выявило негативное отношение респондентов к непорядочным людям. По мнению 60% студентов, таким людям на свете живется легко, хорошо, беззаботно. Их не волнует никто и ничто, они ни над чем не задумываются (особенно над нарушением норм морали). 13% студентов предположили, что таким людям живется трудно, тяжело.

Исследование выявило низкий уровень этичности студентов гуманитарных факультетов. На утверждение, «если видишь недостатки человека, надо...», студенты ответили следующим образом: 36% — не обратят на это внимания, промолчат и не укажут на них; 27% — укажут на недостатки в деликатной форме, чтобы не слишком обидеть человека; 13,7% опрошенных обязательно скажут ему об этом.

На вопрос о форме проведения досуга студенты ответили следующим образом: 25% опрошенных проводят время с близкими, друзьями, а также любимым человеком; 21% отдыхают (каким образом, указано не

было); 19% — проводят свободное время с пользой для себя. Но читают книги только 2,5% респондентов, занимаются спортом — 1,5%, а имеют хобби 2% студентов.

«Нельзя позволять обижать себя, потому что...»: так был сформулирован следующий вопрос. 29,3% студентов полагают, что «мы все люди», все равны, имеем чувство собственного достоинства, следовательно, никто не имеет право обижать другого. 16% опрошенных думают, что позволять обижать себя нельзя, потому что это занижает самооценку, унижает как личность, подавляет индивидуальность человека. 5,4% респондентов считают, что это может привести к тому, что люди могут привыкнуть обижать другого человека, и это может стать дурной привычкой. Для студентов очевидно, что невоспитанные люди будут пользоваться слабостью другого человека и все больше сводить индивидуальность человека «на нет».

Отвечая на мировоззренческий вопрос: «Что же нужно сделать, чтобы стать личностью?», треть студентов полагают, что для этого необходимо заниматься самовоспитанием и самореализацией. Для того чтобы стать личностью, нужно быть хорошим человеком по отношению к другим людям: так полагают 13% респондентов. Чтобы стать хорошим человеком, нужно уважать себя и других, ценить людей, их индивидуальность. Необходимо иметь жизненные цели и стремиться их добиться: так считают 7% респондентов. Для личности важно иметь свою точку зрения на явления и процессы, происходящие в обществе (7%). Также студенты отметили, что нужно жить честно, поступать по совести, придерживаться моральных норм и приносить пользу обществу (5,4%). Итог ответов на данный вопрос состоит в следующем: мы живем в обществе, поэтому должны следовать законам общежития, чтобы жить в мире и согласии друг с другом.

Студентам было предложено попытаться определить степень влияния общественного сознания на индивидуальное. Для этого был задан вопрос: «Я не согласен с тем, что все говорят, будто...»: 10% студентов не согласны с тем, что мир злой, плохой, несправедливый, что счастья в мире нет; 6% — не согласны с тем, что главное в жизни — деньги, что на них можно купить все; 5% — не верят в конец света; 1% студентов верят, что зло наказуемо, что в мире есть любовь (1,5%). А 1% опрошенных не согласны с тем, что чудес не бывает.

Исследование показало, что стереотипы общественного сознания доминируют в сознании индивидуальном, особенно в период нестабильности.

## Ценности в «экзистенциальном вакууме»

Таким образом, в результате исследования выявлено, что в образе жизни студентов начала XXI в. присутствуют признаки «экзистенциального вакуума», что характерно и для студентов XX в. Студенты дали различные варианты ответов, у них нет единого общего мнения.

Несмотря на негативные социально-экономические процессы, происходящие в обществе, родительская



семья сглаживает для студентов проблемы социализации и является одним из основных ориентиров в жизни, т.е. очень значима роль родительской семьи. Семья — важнейший источник социализации (помимо круга друзей и знакомых). Несмотря на то что молодые люди получают высшее образование, они в определенной степени зависимы от родителей. Это касается прежде всего студентов, обучающихся в малых городах и проживающих вместе с родителями. Взрослым детям по большей части приходится жить по законам родительского дома.

В отличие от студентов ВПО в исследовании И.П. Смирнова и Е.В. Ткаченко (где семья стоит на шестом месте в иерархии ценностей студентов) студенты КГУ ценят родительскую семью (второе место в иерархии). Студенты КГУ чаще проводят вместе с родителями свободное время (студенты ВПО стремятся проводить свободное время без родителей, наслаждаясь и развлекаясь), благодарны за то, что родители подарили им жизнь. Они считают, что родительская семья нужна человеку, чтобы он был счастлив и не испытывал одиночество, дискомфорт, неудовлетворенность.

Ценность любви менее значима для студентов как КГУ, так и студентов ВПО в исследовании И.П. Смирнова и Е.В. Ткаченко. Это значит, что студенты пока не нацелены на создание собственной семьи. Жизнь невозможно прожить без любви — такой ответ дала треть респондентов.

Материальные ценности (деньги) присутствует в каждом тезисе анкеты. Но число студентов КГУ, отметивших их значение, невелико. Только 20% респондентов считают, что плохо жить без денег. Для студентов системы ВПО в исследовании И.П. Смирнова и Е.В. Ткаченко первостепенными являются гедонистические ценности в сочетании с материальной обеспеченностью.

Студенты мегаполисов более свободны в своих действиях, потому что вся ответственность за обучение, проживание в больших городах ложится на их плечи. Они более высоко ценят образование, потому что оно более престижно и труднодоступно. Такое образование обеспечивает высокий уровень профессионализма студентов как будущих специалистов, что позволяет быстро найти высокооплачиваемую работу. Несомненно, для студентов мегаполисов наиболее важны материальные ценности, т.к. уровень жизни в мегаполисах выше, чем в малых городах, и на развлечения и удовлетворение других потребностей студентам мегаполисов требуется намного больше денег. Об этом говорят цифры: 93,3% московских студентов отметили важность материального благополучия, тогда как только 20% курганских студентов отметили такую ценность. Как источник денежных средств и «связей» половина московских студентов отметили семью.

Образование как ценность у студентов КГУ фигурирует в ответах только 4–5 респондентов. Никто из респондентов не указал, что в свободное время занимается самообразованием в отличие от студентов 1990-х гг. В основном свободное время студенты КГУ

проводят, по их мнению, с пользой для себя так: гуляют, отдыхают, общаются с друзьями, развлекаются.

Как показало наше пилотное исследование, студентам гуманитарных факультетов КГУ XXI в. присуща интеграционная модель социализации. Студенты ориентируются на родительскую семью, потому что она — источник тепла, заботы, удовлетворения потребностей развивающейся личности, в т.ч. материальных. Студенты материально зависимы от родителей. Большинство устраивает такое положение, они принимают его как должное и не пытаются каким-либо образом его изменить. Студенты низко ставят свободу как ценность: ведь будучи свободными, студенты будут вынуждены отвечать сами за себя, обеспечивать себя. Они не хотят обременять себя заботами взрослой жизни, поэтому живут по правилам родительской семьи.

Студенческая молодежь в современных условиях не является фактором инновационной социальной динамики, т.к. модель социализации современных студентов — интеграционная (конформистская). Зачастую студенты испытывают экзистенциальный вакуум, который проявляется в первую очередь в отсутствии ценности образования, культуры в образе жизни. На протяжении ста лет отношение российских студентов к ценности образования было одинаковым: образование находится на втором плане в студенческой жизни, уступая место индивидуалистическим ценностям, сопряженным с гедонистическими и материальными потребностями. И сегодня в иерархии ценностей студенческого образа жизни образование отсутствует, хотя именно оно и должно являться ведущим видом деятельности для студентов.

## **Заключение**

Как показали результаты исследования, необходимо анализировать ценности студенческого образа жизни, потому что студенчество формирует и несет в себе образ «потребного» будущего, а потому на него возлагается особая миссия, ответственность за развитие общества, преемственность его истории и культуры, конкурентоспособность страны в мировом обществе. Поэтому модель социализации студенческой молодежи должна быть реформаторская, инновационная. Студенты должны задавать темп развития общества, продвигая в жизнь качественно новые идеи, модели социализации, задавая тем самым вектор модернизации общества.

## **Литература**

1. Изгоев А.С. Об интеллигентной молодежи // Вехи: Сб. статей о русской интеллигенции. — Свердловск, 1991.
2. Рубина Л.Я. Советское студенчество: социологический очерк. — М., 1981.
3. Весна М.Л. Самоорганизация студенческих сообществ с различной целевой направленностью. — Курган: КГУ, 2004.
4. Воспитательные работы в новых условиях (опыт учреждений профессионального образования): Научно-методический сборник. — М., 2003.



## ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

**М. В. КОЧЕТКОВ,**

К. Т. Н., Доц., С. Н. С.

Институт проблем непрерывного образования РАО

E-mail: naukaobr@mail.ru; m-kochetkov@yandex.ru

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ СИНЕРГЕТИКИ ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА И ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

*Рассмотрены некоторые тринитарно-синергетические идеи применительно к дидактическому уровню образовательных проблем. Основное внимание уделено антропному принципу, принципу дополнителности, принципам когерентности-нелинейности-открытости, исследованию бифуркационных и флуктуационных явлений в рамках микро- макро- мегауровневого моделирования.*

**Ключевые слова:** бифуркация, коммуникация, методология, образовательный процесс, общение, развитие, саморазвитие, синергетика, тринитаризм, флуктуация.

#### Новое мировоззрение для педагогики

Постоянно ускоряющееся возрастание источников и объема порой противоречивой и недостоверной информации углубляет потребность в систематизирующе-ориентирующем влиянии педагога на познавательную деятельность обучающегося, особенно в высшей школе. Какие бы изменения ни проектировались в системе образования<sup>1</sup>, какие бы ни ставились задачи развития и саморазвития обучающегося, их эффективность всегда будет в значительной степени обуславливаться уровнем профессионального и личностного развития педагога, его адекватностью складывающейся в обществе и образовательной системе ситуации, возможностями активизации и рационального использования творческого потенциала системы образования.

Существует огромное количество педагогических исследований, посвященных становлению будущего педагога, повышению квалификации уже сложившегося специалиста в рамках образовательных учреждений. Однако значительно меньшее внимание уделяется развитию и саморазвитию педагога непосредственно в процессе осуществляемой им педагогической деятельности, взаимосвязанности и взаимообусловленности процессов развития и саморазвития педагога и обучающегося [1].

Жизнедеятельность субъектов образовательного взаимодействия происходит в исключительно сложном и постоянно усложняющемся для анализа социальных процессов мире, чему способствуют явления глобализации, экономические и политические коллапсы, обостряющаяся борьба национальных интересов за ресурсы, культуру, территории, бурное развитие научного знания и профессиональных сфер деятельности, техногенные и природные катаклизмы, нравственный кризис и кризис институтов власти. Научные теории постепенно эволюционируют к претворению антропного принципа, в т.ч. в сфере образования<sup>2</sup>, преодолевающая противопоставление бинарных оппозиций при описании социальных структур, принципов их взаимодействия и целеполагания.

Бинарная оппозиция **Я—Другой** во взаимоотношениях людей постепенно трансформируется в социальных науках в тринитарную взаимность, со-причастность Я с Другими и всей Вселенной через неразделимую информационно-энергетическую взаимосвязь Я с миром (Вселенной, Ноосферой, Природой, Космосом, Богом и др.). Поэтому идеалом взаимодействия субъекта с окружающим миром становится его диалогичность, открытость, сдерживающая самокритичность, духовное целомудрие.

Преодоление бинарной оппозиции Я—Другой имплицитно присутствует в трудах по философской и

<sup>1</sup> Реформирование системы образования предполагает качественное изменение образовательной деятельности в соответствии с новыми целями и задачами.

<sup>2</sup> В.И. Аршинов, Р.М. Асадуллин, В.Г. Буданов, В.В. Иванов, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Ф.Ш. Терегулов и др.

педагогической антропологии<sup>3</sup>, рассматривающих феномены диалогической природы человеческого существования, его интегрированности в окружающий мир, сложную нелинейную природу деятельностного существования.

Преодоление идеологии противопоставления, предельной поляризованности, скрытого конфликта, лежащих в основании классического рационалистического мировоззрения, было актуализировано теоретиками экзистенциализма и постмодернизма<sup>4</sup>. Их критика бинарности в основном лежала в сфере разрушения человеческого в человеке, его утраты субъективности в пользу функциональности или, наоборот, в приобретении узкофункционального свойства объективации — подавления. Тенденция преодоления бинарности становится еще характернее для науки постнеоклассического периода, способствуя формированию новой мировоззренческой парадигмы, иного понимания роли человека как в научном познании, так и становлении и развитии социальных процессов в целом.

Новое мировоззрение — это мировоззрение преодоления противоречий не через упрощение сложной действительности до рационалистических схем конфликтов и антагонизмов, а через синергию, взаимодействие при решении общих проблем и согласуемых смыслов, социально-антропологический целостно-глобальный синтез, субъект-субъектный подход в отношениях и познании, преодоление эгоистических устремлений и антропоцентризма.

Направляющее, институализирующее влияние педагога на становление будущего специалиста может рассматриваться одновременно и в конкретно ситуативном ракурсе, и в «нераспредмечиваемом», надситуативном измерении, отражаясь в персонификации, совести, диалогических мыслительных процессах индивида, интенциях, обусловленных всей историей отношений обучающегося и педагога.

Если педагог авторитетен, лично значим для обучающегося, это помогает последнему преодолеть трудности, конструктивно принять принуждающие обстоятельства текущей образовательной ситуации. Тринитарно-синергетическая методология, способствуя преодолению конфликтного мировоззрения и основанная на антропном принципе, принципе дополненности, принципах нелинейности-когерентности-открытости, в современном педагогическом знании направлена на человека во всей сложности его бытийного существования: на весь его жизненный опыт и эмоционально-интеллектуальные особенности, его глубинную взаимосвязанность с окружающим миром и социумом. Именно отмеченные черты синергетической методологии несут в себе потенциальную значимость в описании надситуативного влияния друг на друга субъектов педагогического общения, понимании сложного, нелинейного характера познавательной де-

ятельности, а также взаимосвязанных процессов развития и саморазвития.

### Три аспекта развития и саморазвития

Обоснование выдвинутых утверждений и осмысление некоторых тринитарно-синергетических идей применительно к проблеме взаимообусловленности процессов развития и саморазвития педагога и обучающегося представим в виде трех взаимосвязанных аспектов.

**1.** Рассмотрение образовательных процессов в качестве многоуровневых, сложноподчиненных с изменяющейся структурой, открытых, нелинейных систем обусловлено синергетическим описанием образовательных процессов сквозь призму характеризующих их когерентности-нелинейности-открытости.

Когерентность определяется как такая согласованность взаимодействия элементов, которая проявляется в масштабе всей системы, в свою очередь, выделяемой в качестве таковой лишь условно, временно, пока сохраняются самоорганизующие проявления структуры возникшей целостности на фоне стохастических явлений бифуркации и флуктуации. Когерентность тесно связана с тринитарно-синергетическими принципами неопределенности-дополнительности-совместности [2], что, по мнению Л.А. Шипиловой, достаточно полно представляет пограничную ситуацию современного образования, характеризующуюся приобретением равновесия в неустойчивом сочетании опор одного уровня: «в реальной исследовательской практике педагогам приходится сталкиваться с парадоксом системности: решение частной педагогической задачи невозможно без решения общей задачи и обратно».

Так, при обосновании системного подхода к исследованию педагогического процесса необходимо очень осторожно подходить к вычленению в целях специального изучения отдельных сторон, элементов, отношений педагогического процесса. Само вычленение можно производить лишь условно, временно, постоянно соотнося получаемые результаты с ходом всего процесса в целом и его результатами» [3. С. 26].

Среди **нелинейных** феноменов образовательных процессов наиболее значимым, на наш взгляд, является нелинейный характер взаимодействия предметной и психической деятельности. Взаимодействие предметной и психической деятельности составляет основу любой человеческой деятельности, образовательной деятельности в частности.

Деятельностный подход имеет основополагающее значение для педагогики. Ведь для человека характерно именно деятельностное бытие. Знания, чувства человека, способность к мышлению проявляются в деятельности и, естественно проявляясь, развиваются и формируются. Другое дело, что деятельность не может линейно опосредовать весь спектр эмоций и мыслей человека. Синергетический подход позволяет избежать трактовок деятельности как безальтернативного поступательного процесса, учесть существенное флуктуационное влияние индивидуальных, субъектных

<sup>3</sup> С.С. Аверинцев, Г.С. Батищев, М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер, Р.М. Асадуллин и др.

<sup>4</sup> М. Хайдеггер, Ж. П. Сартр, Ж. Деррида, Ж. Ф. Лиотар.

особенностей участников образовательного процесса — его устойчивость и качественные характеристики.

**Открытость** современного педагогического знания проявляется в том, насколько оно своими идеями и принципами направлено и «вовнутрь» человека — на весь его жизненный опыт и эмоционально-интеллектуальные особенности, и «вовне», стремясь учесть глубинную и всестороннюю взаимосвязанность с окружающим миром и социумом.

Синергетический подход к моделированию взаимодействия педагога и обучающегося, возникающему педагогическому общению призван выполнять обязательные функции по отношению к бифуркационным явлениям, обусловленным всей совокупностью сложнейшей природы человека. Значимость точек бифуркации состоит в том, что только в них можно с минимальными затратами и максимальной эффективностью повлиять на выбор поведения системы, устойчивость и характер ее развития.

В контексте образовательных задач, в т.ч. задачи профессиональной подготовки, их эффективное достижение находится в прямой зависимости от зачастую наибольших резонансных воздействий в точках бифуркации (неустойчивости) в нужный пространственно-временной момент. Следует отметить, что вблизи бифуркаций основную роль играют флуктуации (колебания, периодические изменения, отклонения), тогда как в интервалах между бифуркациями, т.е. когда система характеризуется достаточной устойчивостью и сохраняет устоявшийся вектор развития, доминируют детерминистические связи. Иными словами, «синергетика вовсе не ставит вопрос о преодолении детерминизма. Она ограничивает действие детерминистических законов определенной областью фазового пространства» [3, С. 45].

Большое значение имеют не только точки бифуркации, но вся картина поведения системы, анализ оказываемых на нее возмущений, насколько они превосходят некий критический, пороговый предел, который сам по себе может быть сложноопределяем и предсказуем. Отмеченные явления в синергетике обусловлены эффектами неравновесного состояния, возникающими вынужденно под воздействием среды или спонтанно вследствие самоорганизации, эффектами влияния аттракторов, как раз и способных существенно повлиять на режим движения системы, актуализируя процесс выбора и др.

**2.** Развитие человечества — это процесс и результат многоплановых культурно-исторических общественных отношений между людьми, в свою очередь, пронизанных общением. Тринитарный подход к феномену общения достаточно устоявшийся. Ипостаси общения — это его коммуникативная (передача информации), интерактивная (взаимодействие) и перцептивная (взаимовосприятие) составляющие.

Ряд функций процессов обучения и общения совпадают:

- ♦ функции, обусловленные взаимным обменом информацией;

- ♦ функции, состоящие в организации совместной деятельности;
- ♦ функции, определяющие познание людьми друг друга.

Поэтому закономерно то обстоятельство, что некоторыми учеными<sup>5</sup> само обучение рассматривается как разновидность общения.

Его **специфика состоит в том**, что поток информации имеет преимущественно одностороннюю направленность от педагога к обучающемуся. «Обучение — это особым образом организованное общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает» [4, С. 22]. На концептуальном общенаучном методологическом уровне специфическая особенность педагогического общения представлена противоречием между социализирующей и индивидуально развивающей функциями образования (социоцентрической и антропоцентрической моделями образования).

В учебно-научной литературе, где делается акцент на **коммуникации** (коммуникативной компетентности, коммуникативной подготовке, коммуникативной культуре), как правило, раскрываются весьма востребованные практикой технологии формирования «технических» общения, умения поддерживать межличностные контакты и добиваться в общении своих целей, используя определенные поведенческие стратегии. Напротив, в трудах, где ведущую роль играет категория **общения**, человеческие взаимоотношения раскрываются более всесторонне и «тонко» — на уровне феноменов смысловорчества, субъект-субъектных отношений, диалогичности мышления. Однако такие исследования в сравнении с предыдущими более абстрактны, объемны, не нацелены на решение конкретных практических задач.

Распространение тринитарно-синергетических идей способствует изменению обозначенной тенденции. Эффективность и гуманистичность образовательной деятельности во многом зависят от учета надситуативного влияния педагога на обучающегося, которое, в свою очередь, обусловлено процессами смысловорчества, диалогичности мышления, событийности сосуществования, жизнелюбия, претворением или не претворением субъект-субъектных отношений.

С точки зрения ипостасей общения, надситуативные эффекты относятся, прежде всего, к **интерактивной** ипостаси, т.е. сфере познания людьми друг друга, что детерминировано всей историей их взаимодействия. Игнорирование этой стороны человеческих отношений как раз и приводит к утрате глубины человеческих отношений в практико-ориентированных исследованиях, где доминирует категория «коммуникация». Отмеченные исследования, основывающиеся на категории «коммуникация», характеризуются бинарной оппозицией Я—Другой, в основе которой, также как при рассмотрении отношения «педагог — обучающийся», лежит противоречие «человек — социум»,

<sup>5</sup> И.К. Журавлев, В.К. Дьяченко и др.



где под «социумом» понимаются интересы той социальной группы, которая стоит за реализуемым в коммуникации направляющим влиянием.

Бинарная оппозиция Я—Другой во взаимоотношениях людей может быть трансформирована в тринитарную взаимность, со-причастность Я с Другими и всей Вселенной благодаря целостному, триединому рассмотрению феномена общения.

В этом случае перцептивная составляющая отражает информационно-энергетическую взаимосвязь Я с миром (Вселенной, Ноосферой, Природой, Космосом, Богом и др.), а коммуникативная — информационную в узком смысле понятия как обмен информацией между участниками общения. Перцептивная составляющая в дидактике соотносится, прежде всего, с информационным уровнем процессов, охватывающих весь период взаимодействия субъектов педагогической деятельности, не ограниченных текущей ситуацией, текущим межличностным общением. Как раз такое отношение к информации и характерно для синергетической методологии. С синергетических позиций информация в образовательном контексте — сфера существования субъектов образовательного процесса и осуществления взаимодействия на уровне сознания всех участников педагогического общения.

Преодоление бинарной оппозиции Я—Другой благодаря целостному рассмотрению феномена педагогического общения раскрывает широкие возможности для целостного исследования процесса обучения, качественно иного смыслового понимания триединства феномена общения в виде его коммуникативной, интерактивной и перцептивной составляющих.

В связи с этим отдельного внимания заслуживает **синергетический принцип эмерджентности**, относящийся к явлениям прохождения системой точек бифуркаций, ее становления, рождения и гибели иерархических уровней. Этот принцип описывает возникновение нового качества системы по горизонтали, т.е. на одном уровне, когда медленное изменение управляющих параметров мега-уровня приводит к бифуркации, неустойчивости системы на макроуровне и перестройке его структуры. Как отмечает В.Г. Буданов, во второй половине XX в. на языке трех (мега-, макро-, микро-) уровней удалось описать процесс исчезновения и рождения в точке бифуркации. В точке бифуркации коллективные переменные, параметры порядка макроуровня возвращают свои степени свободы в хаос микроуровня, растворяясь в нем. Затем в непосредственном процессе взаимодействия мега- и микроуровней рождаются новые параметры порядка обновленного макроуровня [5].

Педагогическое общение в виде триады «коммуникация» — «интеракция» — «перцепция» вполне может быть представлено в контексте микро-, макро- и мегауровневого моделирования. Мегауровень — это перцептивная составляющая общения (информация в широком смысле понятия). Макроуровень соотносится с интерактивной составляющей, а микроуровень — коммуникативной (информация в узком смысле понятия).

Тринитарно-синергетическое микроуровневое представление (коммуникативная составляющая) общения позволяет рассматривать феномен общения в аспекте, аккумулирующем познание субъектами общения друг друга в ходе обмена информацией, кооперативной деятельности, взаимовлияния, взаимоотношения, понимания и взаимопонимания, где доминирующей составляющей выступает *обмен информацией* при конкретных условиях, которые рассматриваются в специфической целостности, характерной для определенного временного периода. Для макроуровня (интерактивная составляющая) доминирующим системным фактором выступает *кооперативная деятельность*, для мегауровня (перцептивная составляющая) — *понимание и взаимопонимание*.

В логико-содержательном (смысловом) контексте взаимодействия «педагог — обучающийся» *понимание* есть *смыслообразующий* механизм «интертеоризации» (Л.С. Выготский) — перевод знания с общекоммуникативного «внешнего» языка на чисто ментальный язык внутренней речи. Феномен понимания тесно связан с эмоциональной стороной человеческой природы как постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания (эмпатии) или аффективного «понимания», природа которого проявляется в том, что ситуация другого человека, партнера по общению, не столько «продумывается», сколько «прочувствуется».

Понимание может рассматриваться и как установка педагога на процесс обучения, важнейшая детерминанта эффективности процесса обучения, его гуманизации.

**Цель понимания** — «выявление в любом ином (а значит, и в самом себе) оснований отношения открытости» [6. С. 37]. Как справедливо отмечается в работе [7], прогрессивно мыслящие педагоги всегда стремились расширить область значения проблемы понимания, распространяя ее на задачи, связанные с развитием личности обучающегося. «Понимание — это «величайшая *сотворческая* сила, которая может почти «волшебным» образом ввести в личностное бытие то новое, что без него не может возникнуть и никаким формированием извне не может быть построено. Это новое рождается силой предвосхищающего ожидания со стороны мастера и искусника-педагога. В этом отношении ничто не может состязаться с пониманием или заменить его» [7. С. 63]. Тогда понимание — это сопричастность по жизни, *бытию*, отношения «взаимного приятия и слияния судеб, когда имеет место *глубинное общение* как онтологическая общность, содержание которой неизмеримо, несравнимо богаче и серьезнее любых коммуникативных актов» [7. С. 62].

Тринитарно-синергетическое мегауровневое представление перцептивной составляющей общения, в совокупности с микро- и макроуровневым его моделированием, позволяет выйти на описание специфически человеческого мира, характеризующегося, по мнению М. Бубера, тем, что между существом и существом происходит что-то такое, равное чему нельзя отыскать в природе. Язык для этого «что-то» — лишь знак и медиум, через «что-то» вызывается к жизни всякое духовное деяние. «Между» не является вспомога-

тельной конструкцией: наоборот, это место и носитель межчеловеческой событийности [8. С. 37].

Таким образом, характерное для синергетического подхода широкое осмысление информации способствует рассмотрению коммуникативной стороны общения (обмен информацией между коммуникантами) в неразрывной связи с интерактивной и перцептивной его составляющими. Отмеченные возможности синергетического подхода, наряду с претворением характерного для тринитаризма принципа дополнительности, создают предпосылки для преодоления обсуждаемой в настоящем исследовании тенденции, связанной с использованием категорий *коммуникация* и *общение*.

Так, моделирование мегауровня общения может быть органично интегрировано в работы, где *коммуникация* выступает ключевой категорией, не усложнив понимания ранее полученных результатов за счет повлечения нового уровня описания процессов и явлений, дополняя имеющееся содержание и повышая его практическую значимость. Содержание работ, где педагогическое *общение* рассмотрено целостно, антропно, микро- макро- мегауровневое моделирование приведет к существенному переструктурированию содержания исследования в соответствии с уровневым моделированием, возможно новое осмысление результатов работы благодаря синергетическому эффекту. Однако существенное переструктурирование материала сделает его более практико-ориентированным хотя бы уже в силу того, что появившиеся микро- и макроуровни модели будут соотносимы с результатами моделирования исследований, где ключевой является категория «коммуникация».

**3.** Для отечественной педагогической науки свойственно рассмотрение образовательной деятельности в совокупности двух ее неразрывно связанных составляющих — обучения и воспитания.

С учетом условности такого разделения обучение более воспроизводимый (технологизируемый) процесс, в то время как воспитание подразумевает значительную субъектно-личностную окраску и детерминированность конкретными условиями среды. Это делает воспитание сродни искусству: слишком много факторов носят непредсказуемый, стохастический характер, их, на первый взгляд, незначительное влияние может в результате решающим образом сказаться на результате образовательной деятельности в целом. С позиции синергетической терминологии для воспитания в сравнении с обучением более характерны бифуркационные и флуктуационные процессы, что затрудняет разработку образовательных технологий.

Поэтому педагогика (прежде всего педагогика высшей школы) как наука, а не искусство выиграла от разделения образования по принципу бинарных оппозиций (на обучение и воспитание), особенно в тех случаях, когда представители науки всесторонне учитывали условности отмеченного разделения целостного образовательного процесса и системно подходили к моделируемым явлениям или инновационной практике.

На постнеоклассическом этапе развития социума и наук возникла настоятельная потребность в преодолении идеологии противопоставления (предельной поляризованности, скрытого конфликта), лежащей в основе классического рационалистического мировоззрения. Среди прочих, в отечественной педагогике появляется триада обучение — воспитание — развитие (А.М. Столяренко), имплицитно отвечающая идеологии тринитаризма, преобладающей противопоставление. Применение принципа дополнительности тринитаризма, как правило, не приводит к опровержению уже существующего знания, а лишь дополняет его, расширяя научные горизонты.

Специфика педагогического взаимодействия состоит в направляющем воздействии педагога. Направляющее влияние существенно видоизменяется в силу изменяющегося общества, научно-технического прогресса и используемых педагогических подходов. В век Интернета и взрывообразно расширяющегося профессионального знания направляющее, институализирующее влияние педагога на становление будущего специалиста делается только актуальнее.

Значимость личностной составляющей такого влияния, обусловленной авторитетом педагога и как профессионала и как Человека, несмотря на возрастающие возможности опосредованного взаимодействия субъектов образовательного процесса при использовании ими информационных телекоммуникационных и Интернет-технологий, сохраняется и будет только возрастать.

Как отмечено, если **надситуативное влияние педагога авторитетно**, значимо для обучающегося, это помогает последнему преодолеть возникшие трудности, конструктивно принять строгий, принуждающий характер взаимодействия с педагогом в текущей ситуации. Опосредованность присутствия педагога информационно-телекоммуникационными возможностями, Интернет-технологиями профессионального обучения принципиально не влияет на представленный ход рассуждений. Ведь Интернет-технологии, интегрированные в процесс обучения, привносят в него диалог между обучающимся и создателем Интернет-технологий, который выполняет или дополняет функции педагога, представленного в процессе обучения лично. Каждый автор Интернет-технологий, как и иного знаниевого продукта, сознательно или неосознанно опирается на имеющиеся знания и традиции, продолжает или отрицает их, вступая при этом в диалог с предшественниками и современниками. Однако тенденция вытеснения личностного присутствия педагога в процессе обучения сокращает «неформальные, интимно-личностные, душевные контакты», что способствует «характерным для современности росту эгоизма и индивидуализма, равнодушия, потери веры, ответственности и духовности, отсутствия терпимости к иному мнению и, как следствие, социальному одиночеству людей» [8. С. 5–6].

В рамках тринитарно-синергетического подхода в триаде *обучение — воспитание — развитие* составляющая триады *развитие* может быть представлена в качестве информационно-смыслового поля, про-

странственно временные рамки которого охватывают весь процесс взаимодействия участников образовательной деятельности. В этом случае учитывается надситуативное влияние педагога, воспитательное значение которого порой трудно переоценить, но нередко ускользающее из поля зрения разработчиков технологий обучения. Также воспитание и обучение приобретают взаимообусловленность, неразрывную взаимопредставленность в каждом мгновении педагогической ситуации благодаря их детерминированности в прошлых педагогических ситуациях. Именно развитие в триаде обучение — воспитание — развитие в педагогике целесообразнее всего представить в виде информационно-временного развертывания сменяющих друг друга педагогических ситуаций, соответствующих показателей воспитания и обучения субъектов образовательной деятельности.

### Триады педагогического взаимодействия

Идентичные в своей концептуальной сути уровни *перцепция* и *развитие* в триадах *коммуникация — интеракция — перцепция* и *обучение — воспитание — развитие* в объединяющей их системе взаимодействия педагога и обучающегося, безусловно, способны обогатить понимание закономерностей и *перцептивной* стороны человеческих отношений, и *развития* индивидуума, в свою очередь, обогатив понимание всех составляющих рассматриваемой системы.

По уровням *между собой* триады соотносимы как соответственно двухуровневая и трехуровневая: второй и третий их уровни — *перцепция* и *развитие* — идентичны, составляющие *воспитание — обучение*, образующие первый уровень триады *обучение — воспитание — развитие*, соответствуют второму уровню «*интеракция*» триады *коммуникация — интеракция — перцепция*.

Целостное рассмотрение триад предоставляет возможность микро- макро- мегауровневого моделирования системы *обучение — воспитание — развитие*: появившийся микро-уровень обусловлен обменом информацией в узком смысле понятия между участниками образовательного процесса, макроуровень обусловлен интерактивным проявлением педагогического общения в контексте процессов обучения и воспитания (рассматриваемых обособлено лишь с большой долей условности), мегауровень охватывает *развитие* и *перцепцию* в качестве различных сторон результативности субъектов педагогического процесса на всех этапах его протекания.

Представленные семантические структуры могут терминологически уточняться в контексте рассматриваемых особенностей педагогических явлений. Так, при концептуальных исследованиях субъект-субъектных отношений, а также профессионального развития и саморазвития педагога и обучающегося в процессе осуществляемого взаимовлияния может оказаться удобной двухуровневая триада в следующей ее терминологической трактовке: «*деятельность педагога*» —

«*деятельность обучающегося*» — «*развитие педагога и обучающегося как процесса их событийного существования*». В представленном варианте не фигурируют категории «обучение» и «воспитание», однако система «*деятельность педагога*» — «*деятельность обучающегося*» подразумевает процессы обучения и воспитания, как и связанные с ними противоречия.

Вместе с тем представленные через категорию «*деятельность*» процессы обучения и воспитания делают триаду *обучение — воспитание — развитие* терминологически соотносимой с интерактивной природой исследуемых явлений. В контексте тематики нашего исследования триаду «*деятельность педагога*» — «*деятельность обучающегося*» — «*развитие педагога и обучающегося как процесса их событийного существования*» имеет смысл представить в ее терминологической интерпретации «*саморазвитие педагога*» — «*саморазвитие обучающегося*» — «*развитие педагога и обучающегося как процесса их событийного существования*». Получившаяся семантическая структура обладает наибольшей внутренней терминологической согласованностью.

### Заключение

Завершая рассмотрение некоторых идей тринитарно-синергетического междисциплинарного подхода применительно к проблеме развития и саморазвития педагога непосредственно в процессе осуществляемой им педагогической деятельности, проблеме взаимосвязанности и взаимообусловленности процессов развития и саморазвития педагога и обучающегося, выделим ряд ключевых тезисов исследования, получивших свое обоснование.

Тринитарно-синергетический подход способствует преодолению конфликтного мировоззрения и основан на антропном принципе, принципе дополнительности, принципах когерентности-нелинейности-открытости. Актуальность тринитарно-синергетического подхода для современного педагогического знания связана с целостностью рассмотрения человека во всей сложности его бытийного существования, учетом всего его жизненного опыта и эмоционально-интеллектуальных особенностей, его глубинной взаимосвязи с окружающим миром и социумом. Именно отмеченные потенциальные возможности синергетического подхода определяют его потенциальную значимость в описании надситуативного влияния друг на друга субъектов образовательной деятельности, в понимании сложного, нелинейного характера познавательной деятельности, взаимосвязанных, многоуровневых процессов обучения, воспитания и развития, в свою очередь, пронизанных педагогическим общением.

Противоречие педагог — обучающийся может получить новое осмысление благодаря созданию иного информационно-смыслового поля, качественно превосходящего уровень противостоящих полюсов. Принципиальное значение приобретает информация, понимаемая в рамках тринитарной методологии не как средство формирования и внедрения в сознание субъек-



ектов образовательного процесса содержания образования, а как сфера их бытийного существования и осуществления взаимодействия на уровне сознания.

Саморазвитие педагога, развитие и саморазвитие обучающегося, взаимообусловленность этих процессов в ходе педагогической деятельности — это не только постановка актуальной проблемы, тесно связанной с эффективностью реформирования системы образования. Это, принимая во внимание имеющие методологическое значение для образовательной проблематики тринитарно-синергетические идеи, еще и совокупность принципов ее решения: «саморазвития педагога», «саморазвития обучающегося», «развития педагога и обучающегося на уровне их событийной общности».

Синергетическая система человеческих отношений, отношений человека с самим собой в виде триады «саморазвитие педагога» — «саморазвитие обучающегося» — «развитие педагога и обучающегося как процесса их со-бытийного существования» предопределяет отношения открытости, позволения Другому влиять на себя, построения себя от Другого, доверия к себе и Другому как источникам самоорганизующего потенциала в системе Я—Другой, как

рождаемым внутри своего сознания и обнаруживаемым «между» человеческих отношений подсказок самоуправляемого и самоподдерживаемого развития.

### Литература

1. Кочетков М.В. Профессиональное развитие преподавателя в сотворчестве со студентами в вузе. — Красноярск: Изд-во Сибирского юридического ин-та МВД России, 2008. — 248 с.
2. Баранцев Р.Г. Принцип неопределенности-дополнительности-совместности в тринитарной методологии // Научные труды РИМЭ. — Рига, 2001. — С. 91–95.
3. Шипилина Л.А. Методология психолого-педагогических исследований. — Омск: ОмГПУ, 2004. — 138 с.
4. Дьяченко В.К. Дидактика. — В 2-х т. — Т. 1. — М.: Народное образование, 2006. — 400 с.
5. Буданов В.Г. Методология и принципы синергетики // Філософія освіти. — 2006. — № 1. — С. 143–172.
6. Загадка человеческого понимания. — М.: Политиздат, 1991. — 351 с.
7. Батищев Г.С., Лебедева Н.Н. Педагогическое понимание как сотворчество (к философской проблематике метода педагогического мышления) // Вестник Вятского государственного университета. — 1989. — № 8. — С. 58–63.
8. Фатыхова Р.М. Культура педагогического общения. — Уфа: БГПУ, 2002. — 130 с.

**В.Я. ПОРТНЫХ,**  
к. педагог. н., почетный профессор  
Российского университета кооперации  
E-mail: ruc@ruccoop.ru

## ПЕДАГОГИКА В ТУПИКЕ АНАЛИЗ ПО СТРАНИЦАМ УЧЕБНИКОВ

*Рассмотрена проблема упадка уровня педагогического обучения в российском образовании. В частности, анализируются его предмет, цели, содержание и методы, в связи с чем обозначены возможные пути выхода педагогики из кризисного состояния.*

**Ключевые слова:** категории, предмет, цели, содержание, методы, формы обучения, философский и системный подходы.

### Спор о предмете

Около четырехсот лет назад чешским педагогом Я.А. Коменским была написана «Великая дидактика», положившая начало педагогике как науке. Позднее К.Д. Ушинский и А.С. Макаренко, а также некоторые другие выдающиеся педагоги школ внесли немалый вклад в развитие этой науки.

Казалось бы, основным двигателем науки должны быть ученые-педагоги, тем более что их не одна сотня, а то и тысяча. Однако педагогика развивается крайне медленно. На достаточном научном уровне не решены многие вопросы, начиная с категорий.

Сегодня принято следующее соотношение категорий:

воспитание (в широком смысле слова) → образование → обучение → воспитание (в узком смысле слова)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> В этом ряду нет категории «развитие».

Не странно ли, что в науке о воспитании существуют два смысла?! При этом в широком смысле воспитание понимается как развитие: умственное, трудовое, физическое, нравственное, эстетическое. Не выяснено и соотношение образования, обучения и воспитания. Не принимается во внимание категория «формирование». На наш взгляд, все названные категории находятся в следующем соотношении:

формирование<sup>2</sup> ↔ образование (обучение, воспитание) + влияние ближайшей окружающей среды<sup>3</sup> ↔ развитие.

Нет также определенности (и даже договоренности) в предмете педагогики.

<sup>2</sup> Под формированием мы понимаем не только и не столько физическое формирование, сколько придание определенной формы содержанию личности, формы проявления личности.

<sup>3</sup> Окружающую среду как фактор социализации также целесообразно ввести в понятие педагогического формирования личности.



Вот как определяют предмет педагогики авторы и научные редакторы учебников, изданных с 1983 по 2007 г. Ю.К. Бабанский: «Предметом педагогики является особая функция общества — воспитание». И.Ф. Харламов: «Предметом педагогики является исследование сущности развития и формирования человеческой личности». П.И. Подкасистый: «Предмет педагогики — воспитательная деятельность». С.А. Смирнов: «Предметом педагогики является педагогический процесс». Г.М. Коджаспирова: «Предмет педагогики — целостный педагогический процесс». П.И. Подкасистый: «Предметом являются закономерности процессов, происходящих в системе отношений». М.В. Буланова-Толоркова: «Педагогика исследует сущность воспитания». А.В. Петровский считает, что педагогика «своим предметом имеет процесс обучения и воспитания».

Общим же предметом, как считают авторы и редакторы учебников и учебных пособий, является педагогический процесс. А какой же еще?!

На наш взгляд, предметом педагогики является исследование закономерностей формирования и развития личности<sup>3</sup>. Обоснование этого утверждения мы дадим в конце статьи как вывод по объяснению процесса обучения.

## Цели образования

А как в учебниках решается вопрос о целях образования? Авторы учебников рассматривают отдельно цели обучения и цели воспитания. Если за этими целями видеть личность, то она представляет собой не целостность, а двуликость.

О целях обучения не говорится вообще. Лишь называются задачи: овладение знаниями, умениями и навыками. Но цели и задачи неадекватны друг другу: задачи — части цели и (или) пути их достижения. При определении целей многие авторы смешивают педагогические категории.

И.Ф. Харламов формулирует цель воспитания как личностное развитие учащихся. П.И. Подкасистый при определении цели воспитания в процессе обучения говорит о гармоническом развитии личности. С.А. Смирнов утверждает, что «обучение и развитие — два независимых друг от друга процесса». Г.М. Коджаспирова, пожалуй, единственная формулирует цель воспитания (в широком смысле слова), но делает это сложно и абстрактно, выражая ее в 26 словах и в то же время смешивая понятия «воспитание» и «развитие». В учебнике же для непедагогических вузов «Основы педагогики и психологии» под редакцией А.В. Петровского вообще не ставятся ни цели, ни задачи. Из этого не видно, на какой результат ориентируют учебники, какую личность надо формировать.

Попытаемся обоснованно подойти к определению целей формирования и развития личности. Цели обусловлены потребностями (осознанными интересами) общества в существовании производства и других отраслей труда и общественных отношений в их един-

стве. Цели представляют собой предвосхищение результата, которым является личность. Они (цели) триедины. Это единство обусловлено единством общества, его развитием.

Зависимость целей формирования и развития личности от потребностей общества просматривается при определении целей вузовского формирования личности. Потребности подготовки студентов к производственному и другим видам труда и жизни обуславливают необходимость знаний и способов овладения ими, а также умений мыслить при изучении теории и применении ее на практике, в деятельности.

Концентрированно цель образования, главным образом обучения, сформулирована во ФГОС. Суть ее — в знании закономерностей, умении применять законы в профессиональной деятельности и владении навыками философского мышления для выработки системного, целостного взгляда на проблемы общества.

Цель воспитания детерминирована характером общественных отношений. Она состоит в воспитании сознательного и активного отношения студентов к учебному и будущему профессиональному труду, природе, обществу, трудовому коллективу, человеку, самому себе. Социологически она выражается в формировании научного мировоззрения, ценностных ориентаций, необходимых взглядов на сочетание общественных и личностных интересов, нравственных действий и эстетических вкусов. Психологически эта цель состоит в формировании нравственных чувств: трудолюбия, патриотизма, коллективизма, гуманизма, ответственности, чести и собственного достоинства, ценностного отношения к природе.

Цели обучения и воспитания отражают не только современные потребности общества. Они предназначены и опережать эти потребности, ориентироваться на развитие общества, ибо оно (развитие общества) обусловлено развитием личности. Поэтому в педагогическом процессе как единстве обучения и воспитания необходимо ставить и реализовывать цель развития личности как приоритетную цель этого процесса.

Такая цель — это жизненно-практические и познавательные интересы как побудительная сила активности личности, профессиональная и общественная активность и инициатива, а также творческие задатки и способности: интеллектуальные, эмоциональные и физические, духовный и физический потенциал личности. Обобщенно цель состоит во всестороннем развитии интересов, активности и способностей студентов. Стержень целей обучения, воспитания и развития личности — родовые признаки человека: *сознательность и активность*.

Цель формирования и развития личности обусловлена также и жизненно-практическими потребностями личности, состоящими из подготовки выпускника вуза с высокими профессиональными, нравственными качествами, развитыми интересами, способностями и активностью. Цели, идущие от общества и личности студента, должны представлять собой систему («древо жизни»), которая разветвляется на цели изучения

<sup>3</sup> Педагогика призвана разработать теорию формирования и развития личности, отражающую единство педагогического процесса и влияния социальной среды.

теории вузовских дисциплин и реализации ее в практике, цели овладения учебными циклами и предметами, а также задачи использования отдельных форм педагогического процесса.

Основные средства реализации цели формирования и развития личности в учебно-воспитательном заведении и педагогически организованном ближайшем социальном окружении (среде) молодых людей — их совместная деятельность. Она формирует сознание (интеллект и чувства), волевые и физические качества, а также развивает интересы, активность и способности. Главный вид совместной деятельности учащихся и студентов — учеба. Она представляет собой деятельность обучающихся, направленную на овладение содержанием и методами обучения.

## Система вузовского содержания

Как же в учебниках и учебных пособиях рассматривается *содержание* обучения? В них говорится не о системе содержания, а лишь об отборе его с переислением требований к отбору.

Так, *И. Ф. Харламов* называет следующие требования к отбору содержания: целенаправленность (направленность на формирование всесторонне и гармонично развитой личности), научность, логичность и системность, межпредметные связи, связь теории с практикой, профессиональная ориентация, соответствие возрастным особенностям учащихся. Близкие, но несколько урезанные требования рассмотрены в учебнике под редакцией *Ю. К. Бабанского*. А в учебнике под редакцией *С. А. Смирнова* перечислены не требования, а принципы отбора: соответствие требованиям общества, единство содержания и процесса обучения, структурного единства, гуманизации и фундаментализации. *Г. М. Коджаспирова* подошла к содержанию по-своему, раскрывая факторы, влияющие на его отбор: цель образования, уровень развития страны, культуры, стратегия образования, педагогики, образовательных учреждений и возможности ученика. В широкоинформационном учебнике *И. П. Подласого* и названных ранее учебниках по педагогике высшей школы о содержании образования вообще речи нет. Это говорит о субъективном подходе к содержанию обучения. К тому же неясно, кому адресованы требования, принципы и факторы, влияющие на отбор содержания? И какого содержания? Учебного предмета, учебного плана или стандарта образования<sup>4</sup>?

Нами также разработаны педагогические требования к содержанию учебника профессиональной дисциплины. При анализе и оценке ряда учебников с точки зрения этих требований — критериев обнаружены серьезные упущения.

Из всех требований к содержанию обучения самым важным и сложным является системность, т. е. установление взаимосвязей и взаимозависимостей элементов содержания учебной дисциплины, составляющих си-

стему знаний, а также межпредметных связей, существующих в системе содержания всего вузовского образования. Мы сделали первые шаги в разработке *системы* вузовского содержания. Эта разработка основана на использовании философских категорий единства единичного, особенного и общего (всеобщего).

Выразим это единство в виде условной пирамиды. Возьмем для примера учебный план, ориентированный на подготовку профессионала для работы с людьми. На вершине пирамиды находится профессиональный предмет, на следующей ступени — общепрофессиональные предметы, еще ниже — общественные дисциплины, а у основания пирамиды — философия. Перед нами стояла задача найти связи, пронизывающие пирамиду сверху донизу.

Был использован материалистический подход к поиску этой связи. Он состоял во взгляде на учебную дисциплину как на отраженную *деятельность*. При этом подходе профессиональную дисциплину следует рассматривать как профессиональную деятельность, а систему профессионального цикла как систему взаимосвязанных деятельностей или коллективную деятельность, порождающую деловые отношения между сотрудниками.

В структуре коллектива, отражающего структуру профессионального цикла, каждый сотрудник выполняет свою профессиональную функцию и находится в деловых отношениях с другими сотрудниками. Деятельность коллектива пронизывается единым интересом, имеет единую цель и управляется руководством. В совокупности деятельностей, деловых отношений, единой цели и управления состоит существо коллектива. Из этих суждений выводится следствие: профессиональный цикл включает следующие межпредметные связи (сущностные, структурные, функциональные, целевые и управленческие). Эти связи выводят на общественные дисциплины, для которых характерны также эти связи.

В процессе обучения учебные предметы и циклы находятся не в статике, а в динамике, *развитии*. Стало быть, в содержании обучения проявляются философские законы. В первую очередь закон развития, а также противоречие как взаимодействие противоположных сторон и тенденций, являющихся движущей силой развития. Кроме связей, представляющих собой развитие, в содержании обучения проявляются и другие философские связи, выраженные в категориях причины и следствия, необходимости и случайности, количества и качества, а также единства единичного, особенного и общего (всеобщего).

Философские связи — общие *закономерные* связи, объединяющие всю систему вузовских дисциплин. Использование преподавателями и студентами этих связей — необходимое условие компетентности выпускников, т. е., по формулировке ФГОС, «овладения навыками философского мышления для выработки системного, целостного взгляда на проблемы общества».

Системность содержания позволяет обнаружить теоретическое ядро как отдельного учебного предме-

<sup>4</sup> На наш взгляд, педагогической науке на первых порах хорошо бы разработать и реализовать единые требования к учебнику педагогики, что повысило бы качество учебников и интерес к ним со стороны студентов, учителей и преподавателей вузов.

та, так и всех основных вузовских дисциплин. Выход на это ядро содержания обучения — необходимая предпосылка единства обучения и воспитания, высокого качества формирования и развития личности.

## Методы обучения

В учебном процессе содержание обучения не только цель усвоения, но главным образом средство достижения цели формирования и развития личности. Другим средством являются *методы* обучения.

Здесь педагогика (дидактика) поработала успешно: подготовила большой набор методов, ориентированный не только на усвоение знаний и выработку умений, но и на развитие познавательных способностей. Много внимания уделено дидактике и разработке классификации методов обучения.

Объективно методы обучения не существуют сами по себе, как, например, содержание обучения, изложенное в учебниках. Они не являются специальным объектом изучения учащимися, а служат способами движения содержания, осмысления теории и применения ее на практике. Поэтому методы зависят от содержания учебного предмета, его раздела и конкретной темы. В учебниках следовало специально рассмотреть вопрос о выборе методов обучения, изучения системы знаний. Именно система знаний как совокупность связей и зависимостей элементов учебного предмета определяет выбор методов обучения.

Но т.к. педагогикой не разработана система знаний, то, вероятно, поэтому не рассматривается и вопрос о выборе методов обучения. Задача разработки методов вузовского обучения не решается совсем.

Авторы учебников, предназначенных для непедагогических вузов, в основном используют методы школьного обучения. А между тем *вузовские методы*, кроме общего со школьными методами, имеют и существенные особенности, обусловленные целью и содержанием обучения в вузе, а также социально-психологическими особенностями студентов — будущих профессионально-практических работников.

Эти особенности состоят в использовании в учебном процессе методов профессионально-практической деятельности, логических приемов и философской методологии. Все эти методы призваны обеспечить профессиональную теоретическую подготовку и профессионально-логическое мышление, обогащенное философской методологией. Ведь не зря же в вузе изучается логика и философия! Нет сомнения, что использование этих методов значительно повысит интерес студентов к обучению, а также качество их обучения, воспитания и развития.

Из всех разделов и глав учебников наиболее разработаны *формы* организации обучения. Вероятно, потому что они основаны не на умозрительных суждениях, а на практике, передовом педагогическом опыте, его обобщении.

Наибольшего внимания заслуживают коллективные формы, раскрытые в учебнике под редакцией М.В. Бу-

лановой-Топорковой: «круглые» столы, мозговые штурмы, дискуссии, деловые и ролевые игры. Эти формы используются, как правило, при обсуждении проблемных вопросов, требующих поисковых методов и приемов обучения: анализа, гипотезы, доказательства, синтеза, умозаключения, индукции и дедукции. Особенно интересны семинары-обсуждения практических вопросов, задач, проблем. Основательно и по существу рассмотрены формы обучения в учебнике под редакцией А.В. Петровского, основанные главным образом на передовом опыте МГУ имени М.В. Ломоносова.

Вместе с тем изложенные в учебниках школьные и вузовские формы обучения недостаточно осмыслены теоретически. Это обусловлено состоянием дидактической теории, раскрытием основных сторон обучения (цели, содержания и методов) только *в статике*, притом независимо одна от другой.

Между тем, как справедливо считают авторы учебников, способом обучения, воспитания и развития личности является педагогический процесс. Но, к сожалению, в учебниках последних десятилетий излагается не сам процесс обучения, а лишь его структура. Структурный, а не процессуальный подход к обучению привел к тому, что названные в учебниках закономерности не выводятся из процесса обучения, а *декларируются*. Нередко они выражают не объективные основные внутренние связи учебного процесса, а субъективные суждения авторов.

Об этом в первую очередь свидетельствует несоответствие авторских положений и их многообразие. Самый яркий пример субъективизма и многообразия выражен в учебнике И.П. Подласого, где названо пятьдесят пять «закономерностей!»! Несколько лучше положение с принципами дидактики, хотя в учебниках их также названо неодинаковое количество. Главная же недоработка состоит в том, что принципы, как и закономерности, не выведены из учебного процесса, а поэтому не работают в педагогической практике. Видимо, по этой же причине в учебнике под редакцией С.А. Смирнова не значатся ни закономерности, ни принципы.

## Диалектика педагогики

В чем причина крайне медленного развития педагогики, в т.ч. дидактики, несмотря на их глубокие исторические корни? На наш взгляд, общий ответ дал А.С. Макаренко, считая педагогику самой *диалектической наукой*.

Ученые-педагоги, авторы учебников недостаточно, а часто очень слабо используют философию как методологию науки. В особенности основное философское положение о *единстве материального и духовного*. Обучение — по своей сущности духовный процесс, он — отражение материального (исторического формирования и развития человека). Педагогика же взяла из исторического развития лишь результат (общественно-исторический опыт), не придав познавательного-педагогического значения самому историческому процессу.



**Учебный процесс является отражением** в самых существенных чертах исторического процесса формирования и развития человека. Рассмотрим предельно кратко историю человека как методологическую основу учебного процесса.

Формирование исторического человека проходило в трудовой деятельности, которая побуждалась и направлялась его инстинктами, со временем перешедшими в потребности, а также интересы как осознанные потребности. Деятельность первобытного человека состояла в изготовлении орудий труда, которые использовались как способы получения предметов, способных удовлетворить потребности. Совместная деятельность как волевой процесс отражалась в мозгу человека в виде знаний (понимания) свойств предметов и способов их изменения, а также отношений в форме эмоций и зарождавшихся чувств, выражающих личный интерес к процессу и результату деятельности, его участникам и порядку распределения и потребления произведенного продукта. Понимание как первоначальное мышление, эмоции и чувства человека, а также воля составляли зарождающееся сознание. Так возникли родовые свойства человека — деятельность, отношения и сознание, осознанная активность.

Сознательная активность человека — это развитие его инстинктивной активности, происходившее по спирали. Побудительной силой этой активности были его интересы. А движущей силой стало взаимодействие сознания и активности, направленное на осознание предметов и способов их изменения.

Деятельность, отношение и сознание людей управлялось лицами, наделенными выделяющимися способностями и властью. Дальнейшее развитие деятельности, отношений и сознания развивало не только личность, но и общество, его общественное производство, общественные отношения и общественное сознание, а также общественно-государственную власть. Вместе с историческим процессом, формирующим личность и общество в их единстве, развивалась и структура этого процесса (цели и средства, предметы и способы их изменения, содержание и формы, теория и практика). Логика истории формирования и развития человека отражалась в логике процесса формирования и развития молодого человека как «социального филогенеза» в «социальном онтогенезе».

Рассмотрим процесс. Основа формирования и развития сознания детей и молодежи — это главным образом их познавательная деятельность (учеба), а также учебные и другие межличностные отношения, складывающиеся в процессе обучения. Деятельность — волевой процесс, в ней главным образом осуществляется мышление, а в отношениях формируются и развиваются чувства как выражение интересов. В совокупности мышления и чувств реализуется единство обучения и воспитания, развивается мышление, чувства и воля личности, ее осознанная активность.

Внутренней побудительной силой учебной деятельности являются познавательные и жизненно-практические интересы обучающихся, сформировавшиеся на основе познавательного и других инстинктов. Интересы пронизывают учебную деятельность, побуждая ее от начала до конца. Движущей силой этой деятельности, побуждаемой интересами, служит взаимодействие сознания и активности, направленное на осоз-

нание обучающимся учебного предмета и методов его изучения. Эта сила возрастает при условии овладения учебным предметом в форме решения задач и проблем, достижения цели посредством поиска и использования соответствующих методов.

Педагогические исследования советского времени показали значительное повышение познавательной активности учащихся при преобразовании отдельных вопросов учебного предмета в форму проблем, требующих поиска методов их решения. А на примере обучения учащихся начальной школы установлено заметное ускорение интеллектуального развития детей лишь при сознательном использовании ими методов овладения предметом, понимании своих умственных действий<sup>5</sup>.

История формирования и развития человека представляет собой целостный процесс развития, идущий от возникновения человека до сегодняшнего дня. Таким целостным является и процесс обучения, развивающийся с самого раннего детства до окончания вуза.

Подход к учебному процессу целостно позволяет увидеть в зрелом (вузовском) процессе его истоки — активность ребенка, побуждаемую инстинктами, которые по мере развития молодого человека превращаются в интересы, а с начального этапа обучения — предвосхищения тенденции дальнейшего развития учебного процесса. Педагогика остановила свое внимание лишь на части процесса обучения, охватывающей среднюю школу. Но подход к исследованию части вне целого блокирует объективно существующие связи целостного учебного процесса, не позволяет проследить существенные связи этапов развития процесса, их особенности и обеспечивать постепенный переход обучения в самообучение.

## Заключение

Исторический и целостный подход к исследованию процесса обучения приводит к обнаружению самой существенной связи этого процесса — взаимодействия сознания и активности обучающихся как движущей силы обучения, побуждаемого интересами, а также единством деятельности и отношений, педагогического управления и самоуправления, обучения и самообучения. Существенными связями является единство цели и средств, предметов и методов, содержания и формы, теории и практики, части и целого. Все эти структурные и функциональные связи, на наш взгляд, основные закономерности учебного процесса, формирования и развития личности. Они идут от начальной школы до вуза и выводят молодого профессионала в общественную практику.

Во всех существенных связях учебно-познавательной деятельности ведущим является интерес. Глубоко осознавая общественную роль педагогической деятельности учителей, председатель правительства РФ Д.А. Медведев на страницах «Российской газеты» заявил, что «для учителей денег не пожалеем». Иное

<sup>5</sup> Кстати, отечественные и зарубежные теории развития личности широко освещены в учебнике Г.М. Коджаспировой.



дело, в сколь недалеком будущем эти обещания реализуются и в вузах. Но это уже, вероятно, совсем иная история...

### Учебники и учебные пособия по педагогике, анализируемые в статье

1. Педагогика: Учебное пособие для студ. пед. институтов / Под ред. Ю.К. Бабанского. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1988. — 479 с.
2. Харламов И.Ф. Педагогика: Уч. пособие. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: Гардарики, 2008. — 354 с.
3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: в 2-х кн. — М.: ВЛАДОС, 2000.

4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. — 4-е изд., исправленное. — М.: Академия, 2001. — 512 с.

5. Педагогика: Учебник для вузов по пед. специальностям / Г.М. Коджаспирова. — М.: Гардарики, 2007. — 527 с.

6. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 608 с.

7. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. — Ростов-на-Дону, Феникс, 2002. — 544 с.

8. Основы педагогики и психологии высшей школы: Учебное пособие / Под ред. А.В. Петровского. — Москва, МГУ, 1986. — 302 с.

**М.Г. ЯНОВА,**

*к. педагог. н., доц.*

*кафедры английской филологии*

Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева

E-mail: ymg\_boss@mail.ru

**В.В. ИГНАТОВА,**

*д. педагог. н., проф.*

*кафедры инженерной педагогики и психологии*

Сибирский государственный технологический университет

E-mail: sibgtu@sibgtu.ru

## ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ТРАНЗИТИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ

*Представлен анализ концептуальных положений становления и развития организационно-педагогической культуры будущего педагога. Исследована антиномия как принцип построения концепции, рассмотрены подходы к становлению и развитию данного процесса, его принципы и закономерности.*

**Ключевые слова:** концепция, антиномия, принцип антиномичности, организационно-педагогическая культура будущего педагога, концептуальные положения, подход, принцип, закономерность.

Авторами отражены в систематизированном виде идеи, которые позволяют разработать концепцию становления и развития организационно-педагогической культуры будущего педагога в транзитивном образовательном пространстве с учетом базовых теоретических оснований на основе антиномических противоречий (антиномий). Раскладывая организационно-педагогическую культуру на две составляющих культуры — организационную и педагогическую, необходимо представить выделенные составляющие с учетом их содержательного, функционального и технологического предназначения.

### Организационная составляющая

Организационная культура — термин, возникший в американской промышленной социологии и прочно вошедший в культурологическую лексику. Термин характеризуется как культура организации.

Определяя суть организационной культуры и функций, выполняемых организацией, подчеркнем, что организационная культура — сложная система ценностей, убеждений, норм и усвоенных способов решения реальных проблем, сформировавшихся за время жизни организации и имевших проявления в различных

материальных формах и поведении членов организации. Так, «организационная культура школы» как образовательной организации определяет систему отношений, используемых для регулирования поведения педагогического коллектива и отдельных его членов в разных условиях и обстоятельствах: коллективное настроение и ментальность, общие для педагогического коллектива данной школы. Определяется данная культура как комплекс поведенческих характеристик, норм, взглядов, ценностей, выработанных и условно принятых в организации.

Рассматривая организационную культуру в *транзитивном образовательном пространстве*, подчеркиваем: это пространство построено на противоречиях в виде традиционного и инновационного, культурного и ненормативного, утилитарного и креативного, социального и асоциального, духовно-ценностного и бездуховного. Фактически организационная культура проявляется в двух противоречивых модусах в контексте условий, созданных в самой организации.

Культура любой организации варьируется в зависимости от взглядов, норм поведения и ценностных ориентаций людей, ее наполняющих. Иными словами, как данная культура воспринимается и преобразуется, зависит от членов организации, их личностных качеств.

Говоря о культуре образовательной организации (школы), важно учитывать, какие педагоги там работают, как они воспринимают происходящее вокруг. Этим характеризуется педагогическая компонента, которая привносит в организационно-педагогическую культуру профессионально-личностные характеристики и позволяет рассматривать данный феномен как профессионально-личностный. Организационная компонента выступает признаком организационного поведения, которое направлено на культуросозидательство в педагогической сфере.

Анализируя организационно-педагогическую культуру, целесообразно говорить о том, что нужно способствовать восприимчивости студентов к данной культуре через культуросозидание и культуросозидание. Последние в совокупности составляют культуросозидательство, что и обеспечивает становление и развитие организационно-педагогической культуры в транзитивном образовательном пространстве.

Организационно-педагогическая культура проявляется в способности будущего педагога успешно «войти» в организацию (школы, колледжа, вуза и др.), «принять» ценностный, нормативный и поведенческий уклад жизни этой организации. Таким образом, только единое освоение организационной и педагогической культур позволит будущему педагогу:

- ◆ адаптироваться в современном образовательном пространстве, принять его транзитивность как временной признак;
- ◆ ускорить его восприимчивость к организационной культуре;
- ◆ обеспечить решение одной из основных задач профессионального образования — становление организационно-педагогической культуры.

## Концепция в обобщенном формате

Культуротворческая деятельность (культуросозидание и культуросозидание в их единстве и взаимодействии) выступает как *содержательно-смысловой компонент* концепции становления и развития исследуемой культуры.

Несмотря на то что в педагогическом определении понятия «концепция» сосредоточена основная мысль, позволяющая определить сущность педагогических явлений, в теории и практике педагогики до настоящего времени нет однозначной трактовки понятия «концепция». Мы придерживаемся толкования, в котором «концепция» рассматривается как комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности исследуемого явления, его существования в практической деятельности человека [6. С. 366].

Процесс становления и развития организационно-педагогической культуры будущего педагога в транзитивном образовательном пространстве определяется как педагогический конструкт, конкретизирующий, обогащающий и актуализирующий решение проблемы профессиональной подготовки будущего педагога за счет:

- ◆ актуализации знания о культурно-организационных аспектах педагогической деятельности;
- ◆ обобщения и обогащения культурно-педагогического опыта;
- ◆ ориентирования будущего педагога на ценности культуросозидания, культуросозидательства и активного их освоения;
- ◆ становления педагогической культуры и развития ее организационной составляющей.

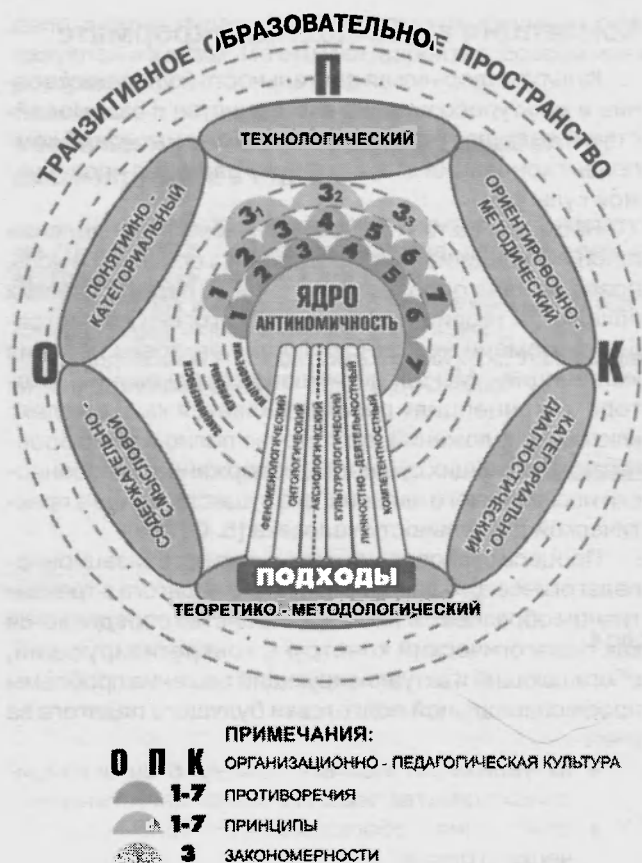
Исследуемый процесс с точки зрения содержательных и процессуальных характеристик многокомпонентен и многоаспектен. Следовательно, модель процесса становления и развития организационно-педагогической культуры будущего педагога в транзитивном образовательном пространстве предстает как сложный, многоаспектный конструкт, отражающий основные положения исследования и позволяющий более точно осмыслить их суть, значимость и «действенность».

Таким образом, данная модель служила инструментом для углубления знаний об исследуемом процессе, а также решения прикладных задач его осуществления в образовательном пространстве педагогического вуза (рис.).

## Основные компоненты модели

В качестве основных компонентов модели мы выделили:

- ◆ теоретико-методологический;
- ◆ понятийно-категориальный;
- ◆ содержательно-смысловой;
- ◆ технологический;
- ◆ ориентировочно-методический;
- ◆ критериально-диагностический.



**Рис.** Модель процесса становления и развития организационно-педагогической культуры будущего педагога в транзитивном образовательном пространстве

Переходя к структурному анализу разрабатываемой модели, отмечаем, что каждый составляющий ее компонент, сохраняя целостность, несет свое функциональное назначение. В этой связи обращение к *теоретико-методологическому основанию* модели как важнейшему компоненту любой концепции позволяет:

- ♦ на основе анализа научных подходов, теорий и идей в рамках заявленного предмета исследования упорядочить понятийно-терминологическое пространство;
- ♦ определить новые особенности изучаемого объекта;
- ♦ выявить закономерности и принципы его развития;
- ♦ обозначить ограничения действия концепции;
- ♦ наметить перспективы развития изучаемого явления [10].

Далее систематизируем знания об исследуемом конструкте в рамках собственно *теоретико-методологического компонента* концепции.

Решение проблемы разработки концепции становления и развития организационно-педагогической культуры будущего педагога в транзитивном образовательном пространстве опирается на идеи структурной интеграции подходов: феноменологического, онтологического, культурологического, аксиологического, личностно-деятельностного и компетентностного

как отражающих сущностную, деятельностную и функциональную характеристики исследуемого процесса.

Сочетание и взаимоусиление данных подходов выступают методологической основой исследуемого процесса. В этом проявляется их синергизм. Интегративность подходов в семантическом контексте антиномии определяет стратегический характер всех педагогических действий по осуществлению данного процесса. В каждом из подходов прослеживаются основные антиномии, на которые, собственно, и опираются принципы построения разрабатываемой концепции. При этом каждый из них, «дополняя» и «отрицая» другой, создает «эффект антиномии».

Руководствуясь общими принципами концептуального конструирования<sup>1</sup> и опираясь на выявленные в ходе разработки концепции становления и развития организационно-педагогической культуры будущего педагога подходы, обратимся к вопросу об основном элементе концепции — ее *ядру*.

Вопрос о ядре концепции важен для осмысления «жизненной действенности» концепции. В ядре «заключена» идея антиномии, которая «задает» общую направленность в виде совокупности базовых положений, принципов и закономерностей, отражающих сущность и механизмы реализации концепции в практике образования.

## И наконец, определимся со стратегией

Анализируя становление и развитие педагогического процесса, отметим, что становление личности будущего педагога представляет собой процесс непрерывный, состоящий из ряда последовательно сменяющихся стадий, качественные особенности которых зависят от конкретных стратегий и условий их реализации [4].

В этой связи вопрос о выборе ведущей стратегии становления и развития организационно-педагогической культуры, а также условий, методов, приемов и средств ее реализации в современном транзитивном образовательном пространстве становится значим как на теоретическом, так и практическом уровнях.

В соответствии с логикой научных идей, становление и развитие организационно-педагогической культуры будущего педагога мы связываем с выбором педагогических стратегий. Таковы «педагогическая поддержка», «организационно-педагогическое сопровождение», «приумножение» с обеспечивающими их функционирование педагогическими условиями. За счет рассматриваемых стратегий и стратегических условий происходит обогащение и насыщение транзитивного образовательного пространства методами и приемами организованной педагогической деятельности. Это обеспечивает результативность исследуемого процесса. Фактически речь идет о *технологическом компоненте концепции*, который представлен педагогическим обеспечением становления и развития организационно-педагогической культуры буду-

<sup>1</sup> В.А. Лай, А. Феррьер, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева и др.



щего педагога в транзитивном образовательном пространстве<sup>2</sup>.

Переходя к *содержательно-смысловому компоненту*, отметим: компонент отражает сущностное поле терминологических единиц исследуемого концептуального феномена и развернутое содержание всех элементов становления и развития организационно-педагогической культуры будущего педагога в транзитивном образовательном пространстве. В ходе изучения организационно-педагогической культуры будущего педагога в ее структуре были выделены компоненты: духовный, интерактивный, креативный, методический, которые в единстве и взаимосвязи характеризуют все сущностные проявления и характеристики изучаемого качества.

Основным содержательным элементом исследуемого процесса выступают культурные практики, которые как культурные формы обуславливают личностный рост студента в контексте его организационно-педагогической культуры. При этом под культуротворческой деятельностью понимается деятельность будущего педагога, направленная на культуросозидание и культуросозидание в виде освоения им культурных практик в организованном образовательном пространстве.

Культурные практики являются собой комплексное образование, отражающее способы действий, освоение будущим педагогом культурных норм и образцов деятельности, личные результаты и достижения. Ведущая идея культурных практик прослеживается в их направленности на освоение организационно-педагогического опыта и преобразование его в учебно-профессиональной и учебно-воспитательной деятельности. В данном случае речь идет о культуросозидании и культуротворчестве как взаимосвязанных процессах. При этом культуротворческая деятельность отражает содержательную и процессуальную стороны данного освоения, культурные же практики составляют ее содержательно-смысловое выражение.

Изучение организационно-педагогической культуры будущего педагога в транзитивном образовательном пространстве в контексте ее становления и развития обуславливает необходимость описания *критериально-диагностического* компонента. Это предусматривает рассмотрение критериев и показателей изучаемого качества, уровней его проявления, сформированности.

В качестве необходимого компонента выделен *ориентировочно-методический*. Данный компонент предусматривает изучение элементов, насыщающих, дополняющих и конкретизирующих рекомендации по реализации концепции становления и развития организационно-педагогической культуры будущего педагога в транзитивном образовательном пространстве.

<sup>2</sup> Обобщая положения, систематизирующие процесс проектирования концепции становления и развития организационно-педагогической культуры будущего педагога в транзитивном образовательном пространстве, конкретизируем понятийно-категориальный компонент. В качестве ключевых понятий определены, как отмечено, следующие: культуросозидание, культуросозидание, культуротворчество, культуротворческая деятельность, организационно-педагогическая культура, социокультурное образовательное пространство в контексте транзитивных характеристик.

## Заключение

Ядром концепции становления и развития организационно-педагогической культуры будущего педагога в транзитивном образовательном пространстве выступает идея антиномичности. Она, будучи базовым противоречием, определяет общую направленность педагогических действий по реализации данного процесса.

При этом действенность подходов и принципов усиливается не только за счет их интеграции, но и черт противоречивости, ибо только противоречия и «борьба» между ними способны развитию организационно-педагогической культуры будущего педагога. Интегативность подходов и принципов в семантическом контексте антиномии определяет стратегический характер данной концепции.

В качестве основных подходов выделены феноменологический, онтологический, аксиологический, культурологический, личностно-деятельностный и компетентностный. В целом в структуре модели концепции выделены следующие компоненты: теоретико-методологический, понятийно-категориальный, содержательно-смысловой, технологический, ориентировочно-методический, критериально-диагностический, которые отражают общую направленность, содержание и результативность процесса, его технологическое и методическое обеспечение.

Становление и развитие организационно-педагогической культуры будущего педагога в транзитивном образовательном пространстве — сложный, многокомпонентный процесс. Его интегативная сущность выражена совокупностью духовного, интерактивного, креативного, методического компонентов и проявляется через взаимодополнение и взаимопроникновение культуросозидания, культуросозидания и, как результат, культуротворчества.

## Литература

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. — Ростов н / Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. — 560 с.
2. Гаджиев К.С. Введение в политическую науку. — М.: Логос, 1999. — 544 с.
3. Грузберг Л.А. Антиномия // Филолог. — 2003. — № 2. — С. 33–34.
4. Игнатова В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе. — Красноярск: СибГТУ, 2000. — 272 с.
5. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 352 с.
6. Рапацевич Е. Словарь педагогики. — Минск: Современное слово, 2001. — 920 с.
7. Сластёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика. Инновационная деятельность. — М.: Магистр, 1997. — 224 с.
8. Словарь иностранных слов. — М.: Русский язык, 1986. — 608 с.
9. Хакен Г. Хаос и порядок в природе. — М., 1980. — 271 с.
10. Штофф В.А. Моделирование и философия. — М., 1986. — С. 52.





## ПРАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**К. Р. ОВЧИННИКОВА,**

*к. педагог. н., доц., с. н. с.*

Институт информатизации образования

Российской академии образования

E-mail: of\_csu\_ru@mail.ru

# ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО КУРСА В ВУЗЕ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО УПРАВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ СТУДЕНТА

*Рассмотрены методологические аспекты дидактического проектирования современного учебного курса в вузе в контексте обеспечения интеллектуального развития студента. Предложена инструментальная поддержка интеграции модели знаний предметной области и дидактических материалов, сопровождающих процесс обучения.*

**Ключевые слова:** интеллектуальное развитие, дидактическое проектирование, дидактические инструменты, дидактический слой.

Интеллектуальные возможности людей — базис человеческой цивилизации, важнейший фактор любых общественных реформ. Требование современного общества обеспечить развитие интеллекта учащегося в процессе обучения — одна из основных задач современного образования. Каким же образом предусмотреть определенные уровни интеллектуального развития студента при проектировании современного учебного курса в вузе и какова на сегодня инструментальная поддержка такой возможности? Ответам на эти вопросы и посвящена данная статья.

### Определимся с терминологией

Прежде чем говорить о дидактическом проектировании учебного курса, интеллектуальном развитии студента и его опережающем управлении, определимся с терминологией.

Термин «*учебный курс*» преподаватели вузов часто используют как синоним «*учебной дисциплины*» или «*учебного предмета*», не акцентируя внимание на их различиях. Тем не менее различия, безусловно, есть. «*Учебный предмет*» это, прежде всего, определенная совокупность знаний и методологии конкретной научной области (например, высшей математики, механики, психологии, философии, анатомии и др.), необ-

ходимая для изучения в рамках учебного плана того или иного профессионального направления обучения.

«*Учебная дисциплина*» предусматривает в своем содержании, помимо информационной составляющей, конкретной предметной области, еще в той или иной мере методическую систему освоения учащимися этой информационной составляющей. При этом освоение, предполагающее как понимание предметной информации, так и ее использование для решения учебных задач, ограничено рамками конкретного предмета.

«*Учебный курс*» может быть как учебным предметом, т.к. содержит информацию конкретной предметной области, так и учебной дисциплиной, т.к. может предусматривать определенную методику освоения предметного материала.

Но все же это более широкое понятие. «*Учебный курс*» — это информационная система, представляющая учебную информацию, обеспечивающую определенную направленность, структуру и содержание учебно-познавательной деятельности студента, гарантирующей достижение дидактических целей. Иными словами, в современном учебном курсе представлен учебный материал, который включает как предметную информацию и метаинформацию, так и различные дидактические материалы.

В единстве своем такие учебные материалы, обеспечивая определенную направленность, структуру и содержание учебно-познавательной деятельности студента, будут гарантировать достижение дидактических целей в любой предметной области. Самое же главное достижение итоговой цели обучения — формирование необходимых компетенций выпускника, подразумевающих помимо профессиональных знаний и умений такие качества личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение постоянно учиться, умение вести диалог и др.

## Дидактический проект учебного курса

*Дидактическое проектирование учебного курса* представляет собой деятельность, направленную на формирование информационной системы, в которой отражаются и цели обучения, и содержание обучения, и дидактические процессы, соответствующие определенной технологии обучения. Основными методами технологии являются:

- ◆ планирование целевой направленности;
- ◆ моделирование содержания обучения на основе моделирования представления предметной информации, метаинформации и дидактических материалов, обеспечивающих определенную направленность, структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащихся;
- ◆ прогнозирование результатов процесса обучения.

В таком контексте учебный курс представляет собой заверченный дидактический проект.

Заметим: в каждом вузе формируется *учебно-методический комплекс* (УМК) преподаваемой дисциплины. Он представляет собой совокупность учебно-методической документации, средств обучения и контроля. Структура УМК в каждом вузе имеет свой стандарт оформления и содержания, утвержденный в данном заведении. Как правило, в состав УМК включены:

- ◆ учебная программа курса;
- ◆ учебник или учебное пособие по данному курсу;
- ◆ перечень базовой и дополнительной литературы;
- ◆ методические рекомендации (указания) студентам по самостоятельной работе и изучению дисциплины (раздела, темы), по выполнению практических заданий, курсовых или дипломных работ;
- ◆ методические материалы, обеспечивающие возможность самоконтроля и систематического контроля преподавателем результативности изучения дисциплины;
- ◆ перечень вопросов к итоговому зачету или экзамену по дисциплине.

УМК дисциплины предназначены для обеспечения открытости образовательного процесса. Дидактическое проектирование учебного курса направлено не на внешнее представление учебной дисциплины в виде учебно-методических материалов, а на само проектирование и создание таких материалов. Иными словами, дидактический проект учебного курса представ-

ляет прообраз информационной системы, которая гарантирует достижение дидактических целей на основе моделирования предметной информации и дидактических материалов, обеспечивающих определенную направленность, структуру и содержание учебно-познавательной деятельности студентов. *Результатом дидактического проектирования* учебного курса будет не просто совокупность учебных материалов, а именно их система, которая входит целиком или частично в УМК дисциплины.

Повторимся: *учебные материалы* включают, помимо определенным образом представленной предметной информации, еще и метаинформацию и дидактические материалы, т.е. материалы, поддерживающие процесс обучения на основе той или иной технологии на всех этапах его дидактического цикла.

*Дидактический цикл* как структурная единица процесса обучения представляет собой системное единство следующих структурных звеньев процесса:

- ◆ постановки дидактической цели;
- ◆ предъявления нового фрагмента предметной информации;
- ◆ организации деятельности по применению предъявленной информации;
- ◆ организации самоконтроля и контроля за усвоением содержания учебного материала и результатов деятельности учащихся;
- ◆ задания ориентиров для дальнейшей учебной деятельности.

## Вопросы и ответы для педагога

Каждый преподаватель в процессе подготовки к учебному занятию по той или иной учебной дисциплине задумывается о решении следующих вопросов:

- ◆ как в учебном материале дисциплины предусмотреть формирование необходимых компетенций студента;
- ◆ по какому признаку ранжировать вопросы и задания для ведения рейтинговой системы оценки результатов обучения;
- ◆ как сформулировать контрольный вопрос или практическое задание, обеспечивающее определенную направленность учебно-познавательной деятельности студента;
- ◆ когда и как сформулировать подсказку, дающую, например, толчок к самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента;
- ◆ как учесть в учебном материале различный уровень освоения и понимания предметного материала студентом;
- ◆ как через учебные материалы обеспечить интерес студента к предметной теме, найти баланс между типовым объяснением теоретического материала преподавателем и самостоятельным поиском логических цепочек основных выводов предметной темы студентом;
- ◆ как предусмотреть в учебно-методических материалах контроль оценки результатов обучения студентов с учетом их интеллектуальных способностей и мыслительной деятельности и др.

Ответы на эти вопросы не так просты, как может показаться на первый взгляд. Многие опытные преподаватели порой интуитивно находят ответы в процессе самого занятия. Ведь даже контрольный вопрос на знание и понимание основных определений темы можно сформулировать по-разному: «дайте определение такого-то объекта», или «выделите признаки, определяющие такой-то объект», или «чем отличается такой-то объект от другого объекта», или «в чем сходство такого-то объекта с таким-то» и др. Все эти вопросы предусматривают разные мыслительные операции и могут быть той лакмусовой бумажкой, которая поможет определить, например, рейтинговую оценку студента и степень достижения им определенного уровня интеллектуального развития.

## Интеллектуальное развитие личности

Вопросы интеллекта и интеллектуального развития человека рассматриваются в основном в исследованиях психологов и имеют более чем 100-летнюю историю. Большинство психологов связывают интеллект со способностью к мышлению, т.е. как такую способность, благодаря которой разворачивается процесс мышления. Иными словами, разведение понятий интеллекта и мышления предполагает, что *интеллект* — это некое качество, свойство, присущее человеку, а *мышление* есть проявление этих свойств человека в процессе деятельности.

Рассматривая мышление как деятельность, психологи пришли к выводу: что процесс мышления — это последовательность интеллектуальных операций. В настоящее время операциональным базисом мышления принята система мыслительных операций, состоящая из анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения, классификации, систематизации.

Разделяя психологическую трактовку понятия интеллекта, предложенную М.А. Холодной, будем считать, что *интеллект* есть «особая форма организации индивидуального ментального (умственного) опыта в виде наличных ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства отражения и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций» [10. С. 36—37]. Исходя из этого и не углубляясь в специальные термины «ментальные структуры», «ментальное пространство» и «ментальные репрезентации», можно утверждать, что психологической основой *интеллектуального развития* личности является обогащение индивидуального ментального (умственного) опыта.

При этом центральную роль в становлении интеллекта, считает М.А. Холодная, играют понятийные структуры, т.к. они выступают в качестве «формы интегральной работы интеллекта», обеспечивая определенное понятийное мышление. «Дело, таким образом, не в объеме знаний (ибо именно недостаточность знаний часто является мощным стимулом для появления творческих решений), не в их прочности (знания слишком быстро морально устаревают, превращаясь в уже ненужный балласт) и не в глубине усвоения (ибо чрез-

мерно устоявшиеся знания могут оказаться препятствием на пути формирования нового взгляда на ту или иную проблему). Дело в том, как организованы индивидуальные знания и в какой мере они надежны в качестве основы для принятия эффективных решений» [10. С. 206]. Такой «особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности (в т.ч. в экстремальных условиях)», определяет интеллектуальную компетентность личности.

В приложении к дидактическому проектированию учебного курса в вузе можно утверждать: чтобы проектируемый учебный курс способствовал интеллектуальному развитию студента и формированию его интеллектуальной компетентности, требуется моделировать учебный материал таким образом, чтобы студент мог не только усваивать понятия (как внешние единицы научного знания), но и умел видеть образование понятий. Образование понятий как «процесс превращения определенных единиц объективно существующего знания в субъективные ментальные структуры, существующие уже «внутри» опыта человека в качестве психических новообразований» [10. С. 205], «обеспечивает возможность нового типа понимания объективного мира, возможность понимания других людей и, наконец, возможность понимания самого себя».

«Задача формирования понятийного мышления — это одновременно и задача развития личности и ее отношений с окружающим миром». В итоге опережающее управление интеллектуальным развитием студента возможно, например, посредством управления процессом формирования понятийного опыта и мышления студента.

## Управление формированием понятийного опыта

Управление процессом формирования понятийного опыта студента возможно, как показывает анализ педагогических исследований, через конструирование содержания учебной дисциплины еще на этапе проектирования содержания. В исследованиях педагогов, занимающихся вопросами проектирования учебных материалов, можно выделить **два основных направления исследований**: *во-первых*, построение моделей представления знаний в связи с разработкой автоматизированных обучающих систем и, *во-вторых*, поиск оптимального представления знаний в рамках традиционных технологий обучения. Самое актуальное предложение вне зависимости от направления для представления знаний по учебному предмету или отдельным его тем — предложение использовать различные варианты построения системы понятий предметной области.

В качестве примеров можно привести:

- ◆ тезаурусный подход к дидактическому проектированию учебных пособий [2];
- ◆ онтогенетический подход к проектированию учебного курса [3];



- ♦ моделирование логической структуры учебного материала в области информатики на основе адаптивных семантических моделей представления и контроля знаний [11];
- ♦ декомпозицию учебного материала на основе семантической иерархической сети [8];
- ♦ модель знаний предметной области на основе ориентированного графа с опорой на предложенную В.П. Беспалько систему целевых дидактических показателей [9];
- ♦ модель знаний предметной области на базе ориентированного графа, опирающегося на таксономию Б. Блума [5].

Инструментальной поддержкой моделирования знаний предметной области становятся в наше время такие дидактические инструменты, как многомерные графы, играющие роль связующей опоры между внутренним планом учебной, обучающей деятельности участников процесса обучения — их мыследеятельностью и внешним ее планом [7].

Яркий пример такого дидактического инструмента — логико-смысловая модель представления и анализа знаний В.Э. Штейнберга как конкретная форма реализации дидактических многомерных инструментов в виде образно-понятийных моделей, содержащих смысловой и логический компоненты. При этом первый выполнен в «соляной» координатно-матричной форме рекурсивного типа для размещения понятий (или их мультикодовых эквивалентов) и смысловых связей между ними. Кроме того, дидактическими инструментами, применяемыми при моделировании связей учебного предмета, становятся семантические сети, адаптивные семантические модели, ориентированные графы и др.

К сожалению, часто в исследованиях остаются в тени вопросы конструирования других учебных материалов помимо предметной информации, которые включаются в содержание образования по умолчанию (взять тот же УМК дисциплины). Мы назвали их дидактическими материалами, т.е. это материалы, которые сопровождают и направляют процесс обучения на всех этапах его дидактического цикла.

К таким материалам мы относим аннотации, комментарии, замечания, примечания, подсказки, вопросы для различных дидактических целей (самопроверки, текущей проверки, рейтинговой проверки, итоговой проверки), упражнения, учебные задачи, индивидуальные задания по теме, семестровые задания, курсовые работы, тесты и др. Их конструирование прежде всего необходимо связывать не столько с этапами дидактического цикла процесса обучения (хотя игнорировать их тоже нельзя), сколько с управлением учебно-познавательной деятельностью учащихся в плане организации их мыслительной деятельности на любом этапе дидактического цикла.

## Внутренняя информационная модель объектов

Психологические исследования показали, что важнейший компонент мышления человека — построение

им внутренней информационной модели объектов. Учитывая различные механизмы мышления (образное и логическое, базирующиеся соответственно на ассоциативном механизме мышления и мыслительном механизме обобщения), а также то, что «понятийные психические структуры — это интегральные когнитивные образования (их психический материал три модальности опыта: словесно-речевая, визуальная и чувственно-сенсорная» [10. С. 216]), для организации мыслительной деятельности студента необходимо в дидактических материалах предусматривать переходы на другую модальность понятийного опыта, т.е. необходимо предусматривать переходы с одной формы представления одной и той же информации в другую форму на любом этапе дидактического цикла.

Задачи, упражнения, вопросы и др. должны быть интегрированы в систему форм представления предметной информации. Другими словами, если информация по предмету представлена в словесно-речевой форме, необходимо предусмотреть в дидактических материалах его текстовое представление и представление его в виде визуального образа: иллюстрации, схемы, таблицы, диаграммы и др., и наоборот. Будет ли это делать сам преподаватель или же такое представление будет создаваться в процессе обучения самим студентом, зависит от выбранной технологии обучения.

Но для интеллектуального развития студента необходимо предусматривать в процессе дидактического проектирования учебного курса возможность оперировать информацией в разной форме представления: словесно-речевой, визуальной, а если возможно, и чувственно-сенсорной. Такое проектирование дидактических материалов, поддерживающих то или иное звено дидактического цикла, будет обеспечивать направленность учебно-познавательной деятельности студента на обогащение его ментального опыта.

Кроме того, обогащение ментального опыта студента связано с его способностью применять усвоенную информацию к решению различного рода задач, что отражает мастерство владения информацией, и «характеризуется и измеряется уровнем усвоения деятельности» [1. С. 42]. В.П. Беспалько выделяет четыре уровня владения информацией или усвоения деятельности: ученический, исполнительский, экспертный и творческий.

Достижение каждого из них можно предусмотреть при дидактическом проектировании учебного курса, если целенаправленно конструировать соответствующие дидактические материалы. Поэтому вне зависимости от вида материалов (вопросы, задачи, проекты и др.) и формы их представления (текст, образ, электронный документ) значимым критерием проектирования дидактических материалов является возможность достижения определенного уровня освоения деятельности<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Отметим, что классификация, предложенная В.П. Беспалько, признана большинством исследователей в качестве классической и является наиболее часто используемой в российской дидактике. За рубежом более известна таксономия Б. Блума, которая представляет



Какова инструментальная поддержка моделирования представления предметной информации, метаинформации и дидактических материалов в плане их интеграции для гарантированного обеспечения интеллектуального развития студента? Автор предлагает для этих целей использовать дидактический слой [6, 7].

## Инструмент поддержки интеллектуального развития

*Дидактический слой* — структура, разделяющая всю представленную в дидактическом проекте учебного курса информацию на непересекающиеся подмножества в соответствии с некоторыми критериями, реализующими определенные цели обучения.

Критерии «слоения» могут быть выбраны автором учебного курса самостоятельно. Независимыми критериями в соответствии с пониманием учебного курса как источника предметной информации и средства управления учебно-познавательной деятельностью студентов целесообразно принять показатели, отражающие логику представления предметной информации и освоения представленной информации.

Чтобы подчеркнуть независимый характер этих критериев, предлагается применять горизонтальное и вертикальное «слоение» учебного материала. Горизонтальное слоение будет соответствовать показателям, отражающим логику представления предметной информации; вертикальное — показателям, отражающим логику освоения представленной информации.

Для обеспечения интеллектуального развития студентов можно предложить следующие независимые критерии «слоения» учебного материала:

- ♦ степень детализации предметной информации (с учетом формы ее представления), опирающаяся на семантику понятий и утверждений предметной области и соответствующая минимальному и максимальному объему знаний учащихся по данному предмету (хотя самым распространенным критерием детализации предметной информации в большинстве учебных курсов до сих пор является разделение на законченные смысловые единицы информации в соответствии с логикой естественно-научного процесса познания мира);
- ♦ степень достижения определенного уровня мастерства владения информацией, связанная с уровнем освоения деятельности (по В.П. Беспалько), или с познавательными целями обучения, отражаемыми таксономией Б. Блума, хотя показатели логики освоения представленного предметного материала могут служить различные технологические аспекты процесса обучения, отражающие реализацию конкретных учебных целей. Например, эти аспекты могут быть связаны с реализацией методов активизации мыслительной деятельности учащегося, обеспе-

чением надежности и полноты проверки знаний и умений, этапами дидактического цикла процесса обучения или же с совокупностью перечисленных параметров.

В итоге предложенная система критериев позволяет разделить учебный материал на независимые, непересекающиеся дидактические слои, обеспечивая строгость и однозначность дидактического проекта учебного курса, т.к. критерии не зависят друг друга и не меняются в процессе создания учебного курса. Независимость дидактического слоя от предмета обуславливает универсальность его как дидактического инструмента. Неограниченность множества дидактических слоев отражает многомерность; связность элементов дидактического слоя по горизонтали (иерархия) и вертикали (проекция иерархии на вертикальный слой) обеспечивает его интегрируемость и программируемость (рис.).

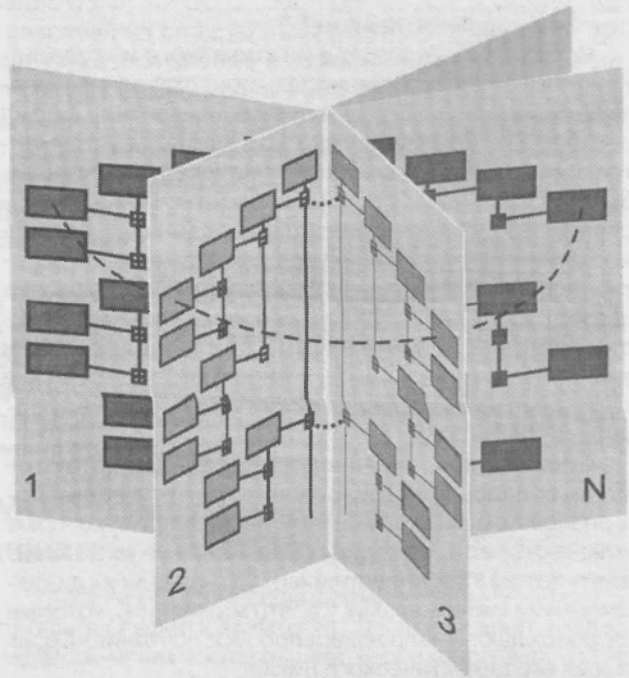


Рис. Схема горизонтальных и вертикальных дидактических слоев учебного материала

Построенный таким образом учебный курс будет представлять собой информационную систему, обеспечивающую определенную направленность, структуру и содержание учебно-познавательной деятельности студента, гарантирующей достижение дидактических целей.

Предлагаемый инструмент был применен для дидактического проектирования электронных учебных пособий, поддерживающих проведение практических занятий по курсу «Информатика» для студентов непрофильных специальностей Челябинского государственного университета. Например, при проектировании и создании пособия «Word для всех» целевыми показателями стали различные уровни сформированности умений и навыков операционного мышления и самостоятельности мышления обучаемого.

собой шестиступенчатую иерархию целей обучения, соответствующих шести уровням усвоения учебного материала (знания, понимание, применение, анализ, синтез, оценка).

С учетом перечня умений и навыков операционно-го мышления (работать по готовому алгоритму выполнения решения — применять знания, умения и навыки для решения новой задачи динамического узнавания ситуации — выделять в процессе решения задачи отдельные действия, команды или шаги структурирования информации — составлять из этих команд алгоритм решения по формированию алгоритмов принятия решения — оптимизировать алгоритм по разным признакам) были выделены следующие вертикальные дидактические слои:

- ♦ представление предметного материала, работа по готовому алгоритму;
- ♦ динамическое узнавание ситуации: применение знаний, умений и навыков для решения подобной (представленной в первом слое) задачи;
- ♦ самостоятельный анализ (сравнение, упорядочение) представленной информации;
- ♦ поиск субъективно новой предметной информации (самостоятельное обращение к справке) и ее применение;
- ♦ выделение в процессе решения задачи отдельных действий — команд или шагов (структурирование информации);
- ♦ формирование алгоритмов решения поставленной задачи и оптимизация алгоритма по разным признакам.

Каждый слой содержал учебные задания соответствующей направленности. В качестве критерия горизонтального слоения в учебном пособии была принята глубина освещения предметного материала, которая соответствовала минимальному и максимальному объему знаний студентов по данной теме в соответствии с учебной программой курса. Степень правильности выполнения задания определялась преподавателем на занятии.

Результаты использования в учебном процессе спроектированного таким образом электронного учебного пособия подтвердили достижение поставленных целей. Статистический анализ результатов эксперимента показал, что коэффициент эффективности, определяемый как отношение среднего коэффициента сформированности умений и навыков операционного мышления в экспериментальной группе к аналогичному коэффициенту в контрольной группе, принимал значения от 1,14 до 1,3 [4].

## Заключение

Таким образом, дидактическое проектирование учебного курса в вузе можно рассматривать как возможность опережающего управления интеллектуальным развитием студента. Для этого в процессе дидактического проектирования необходимо обратить особое внимание, **во-первых**, на моделирование знаний предметной области с целью построения у студента понятийного строя и формирования на его основе понятийного профессионального словаря. **Во-вторых**, на обеспечение возможности оперировать одной и той же информацией в различной форме представления (словесно-речевой, визуальной, чувственно-сенсорной). **В-третьих**, на конструирование дидактических материалов с целью формирования определенного уровня мастерства владения информацией, которое характеризуется уровнем овладения студентом деятельностью в ходе обучения. В качестве инструментальной поддержки интеграции моделирования знаний предметной области и проектирования дидактических материалов, сопровождающих процесс обучения, может служить дидактический слой.

Литература

## Литература

1. Беспалько В.П. Учебник. Теория создания и применения. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 192 с.
2. Карпенко О.М., Чмыхов А.Н., Дедик П.Е., Денисович Л.И. Тезаурусный подход к дидактическому проектированию учебных пособий. — [URL]: <http://library.mephi.ru/data/scientific-sessions/2000/6/465.html>
3. Карякин Ю.В. Проектирование учебного курса. — Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2010. — [URL]: <http://portal.tpu.ru/SHARED/k/KARYAKIN/publishing>
4. Лесковец Л.К., Овчинникова К.Р. Уровни сформированности умений и навыков операционного мышления студента и возможности их достижения в процессе освоения информационных технологий / Материалы Всероссийской конференции «Информационные технологии в образовании XXI века». — М.: МИФИ, 2012. — С. 44–48.
5. Матрос Д.Ш. Электронная модель школьного учебника // Информатика и образование. — 2000. — № 8. — С. 40–43.
6. Овчинникова К.Р. Layer-технология проектирования современного учебного курса // Образование и общество. — 2009. — № 6. — С. 60–64.
7. Овчинникова К.Р. Дидактические инструменты вчера и сегодня // Образование и наука. — 2011. — № 4. — С. 97–107.
8. Пустобаев В.П. Теория и технология использования средств формализации для информационного моделирования учебного материала: Автореф. дисс. ... д. пед. наук. — М., 2000. — 36 с.
9. Соловов А.В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология. — Самара: Новая техника, 2006. — 464 с.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
11. Шихнабиева Т.Ш. Методические основы представления и контроля знаний в области информатики с использованием адаптивных семантических моделей: Автореф. дисс. ... д. пед. наук. — М., 2009. — 38 с.

М. Н. МИРНОВА,

к. педагог. н., доц.

кафедры методики преподавания биологии,  
химии и естествознания

Педагогический институт

Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону

E-mail: mirnova40aksay@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ШКОЛЬНОГО БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ» НА БЛОЧНО-МОДУЛЬНОЙ ОСНОВЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

*Представлена программа учебного курса дисциплины «Структура и содержание школьного биологического образования» для студентов-биологов педагогического института, обучающихся в магистратуре. Особенности программы — в блочно-модульном подходе к ее составлению, методическом и информационном сопровождении как самого курса, так и компетентностно ориентированного учебного процесса.*

**Ключевые слова:** программа учебного курса, блочно-модульная основа, компетентностный подход, студенты-биологи.

Главная задача российской образовательной политики — обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Одно из важнейших условий модернизации школьного образования — обеспечение школ компетентными, грамотными специалистами, которые получают образование в педагогических вузах. «Гибкие системы образования» требуют и «гибкой педагогики» с такими ее чертами, как отсутствие культа императивных методов воспитания, ориентация на развитие личности, а не только на развитие способностей запоминания, стимулирование творчества (особенно творческого мышления), установка на образование в полном смысле этого слова (тогда как традиционно на первом месте стоит обучение). В этой связи основной целью отечественного высшего образования выступает подготовка таких учителей, компетенции которых соответствуют как российскому, так и европейскому образовательным стандартам.

Новые задачи обусловили необходимость серьезной структурной перестройки высшей школы. Реформы имеют целью, прежде всего, усиление гибкости и вариативности системы высшего образования. Они предусматривают развитие учебных заведений разного уровня, а также разнообразных направлений подготовки будущих специалистов.

### Разработка учебных программ нового поколения

Основная идея обновления старшей ступени общего образования состоит в том, что оно должно стать

более индивидуализированным, функциональным и эффективным. В решении этой задачи школы ориентируются на социально-образовательный заказ, реализуя государственные инициативы. Необходимо понимать, что во многом реализации профильного обучения зависит от уровня профессионализма педагогического коллектива, материально-технической базы, наличия психологической службы и многих других условий.

Образовательное пространство, в котором учитель осуществляет педагогическую деятельность, предоставляет ему возможность выбора содержания образования, способов его реализации на основе предлагаемых вариативных программ и средств обучения, а также и право самостоятельного конструирования учебного процесса в соответствии с учебно-воспитательными целями данной образовательной структуры.

Квалификация «Магистр образования» предполагает наличие у специалиста необходимых теоретических знаний, практических умений и навыков по проектированию, конструированию и моделированию целостных педагогических систем, направленных на достижение образовательных целей с использованием современных инновационных технологий обучения, а также формирование и развитие индивидуальных личностных качеств обучающихся.

В соответствии с рабочим учебным планом факультета естествознания Педагогического института Южного федерального университета (ЮФУ) направления 050100 «Педагогическое образование» магистерской программы «Биологическое образование» возникла необходимость разработать программу новой дисциплины «Структура и содержание школьного биологического образования» с методическим обеспечением,

предназначенной для студентов магистратуры первого года обучения<sup>1</sup>.

Соответственно поставленной цели было выдвинуто предположение: если разработать программу дисциплины «Структура и содержание школьного биологического образования» с методическим обеспечением на блочно-модульной основе, компетентностного подхода с использованием ресурсов информационно-образовательной среды педагогического вуза, это будет способствовать гибкости и вариативности процесса обучения студентов-биологов.

Сложность разработки программы нового поколения на основе компетентностного подхода, по мнению Н.А. Селезнева, Р.Н. Азарова, Н.М. Золотарева и В.Г. Казанович, связана с необходимостью сопряжения двух линий проектирования: традиционной дисциплинарно-модульной и новой — компетентностно-формирующей [2].

С учетом вышеизложенного для разработки программы учебной дисциплины нами были использованы следующие возможности:

- ◆ вариативность современного высшего образования;
- ◆ развитие инновационных процессов на уровне ЮФУ (создание собственных учебных планов, выбор или авторская разработка учебных программ, учебных пособий, дидактических материалов и др.).

Это существенно расширило область профессиональной компетенции будущего учителя средней школы и преподавателей высшей школы.

Несомненно, способность к педагогическому творчеству на основе глубокой научно-методической и специальной подготовки становится одним из важнейших профессиональных качеств, показателем уровня квалификации педагога. Поэтому наша новая дисциплина должна соответствовать требованиям к подготовке современного компетентного специалиста.

Перед нами была поставлена задача разработки учебной дисциплины для полного высшего педагогического образования, решение которой должно обеспечить подготовку будущего учителя биологии к выполнению одной из самых сложных профессиональных функций — деятельности по созданию систем обучения, воспитания и развития учащихся на основе современной дидактики, теории воспитания и обучающихся технологий<sup>2</sup>.

Целями освоения дисциплины «Структура и содержание школьного биологического образования» являются:

<sup>1</sup> При конструировании программы дисциплины нами использовались методические рекомендации Н.В. Борисовой и В.Б. Кузова по технологии проектирования и методического обеспечения компетентностно ориентированных учебных программ дисциплин-модулей, тактик в составе ООП ВПО нового поколения [1].

<sup>2</sup> В соответствии с рабочим планом факультета естествознания дисциплина «Структура и содержание школьного биологического образования» изучается в 8 м семестре. На дисциплину отводится 144 часа, из них на лекции — 6 часов, лабораторные и аудиторные занятия соответственно 26 и 32 часа, самостоятельную работу — 85 часов, экзамен, зачетные единицы трудоемкости — 4 часа, кредиты — 5 часов.

- ◆ формирование профессиональной компетентности учителя средней (полной) общеобразовательной школы в выполнении требований ГОС к содержанию и структуре биологического образования, основным принципам его формирования и условиям реализации;
- ◆ формирование практических навыков проектирования компетентностно ориентированного учебного процесса в старшей (профильной) школе.

Дисциплина «Структура и содержание школьного биологического образования» относится к вариативной части профессионального цикла (М.2.2.5). Данный курс — продолжение изучения и углубления теоретических и прикладных знаний в области методики преподавания биологии и научного содержания этой дисциплины в общеобразовательной школе, полученных студентом при обучении в бакалавриате, а также формирование практических умений и навыков, необходимых для осуществления образовательного процесса в профильной школе.

Для освоения дисциплины обучающиеся используют знания и умения, сформированные в ходе изучения дисциплин базовой части профессионального цикла бакалавриата «Педагогика», «Психология», «Методика обучения и воспитания биологии» и биологических дисциплин вариативной части профессионального цикла.

Освоение данной дисциплины — основа для формирования важнейших профессиональных компетенций, а также последующего прохождения научно-педагогической практики, научно-исследовательской работы и подготовки к итоговой государственной аттестации.

### Задачи программы

Задачи программы «Структура и содержание школьного биологического образования» нацелены на:

- ◆ приведение курса в соответствие с ГОС «Биология», в котором отражено современное состояние школьного образования и, в частности, системы естественно-научных дисциплин на всех ступенях обучения;
- ◆ раскрытие основных проблем обучения школьной дисциплине «Биология»;
- ◆ объективную оценку истории и современного состояния методики биологии, рационализацию построения курса;
- ◆ взаимное согласование частей курса и построение программы на блочно-модульной основе;
- ◆ формирование профессиональных компетенций студентов факультета естествознания.

Нами определены компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины «Структура и содержание школьного биологического образования»:

- ◆ готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОК-2);



- ◆ способность формировать ресурсно-информационные базы для решения профессиональных задач (ОК-4);
- ◆ способность применять современные методики и технологии организации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях (ПК-1);
- ◆ готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях различных типов (ПК-8);
- ◆ готовность к систематизации, обобщению и распространению методического опыта (отечественного и зарубежного) в профессиональной области (ПК9);
- ◆ готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-14);
- ◆ готовность к проектированию нового учебного содержания, технологий и конкретных методик обучения (ПК-16).

### Содержание программы

Содержательное наполнение предлагаемой программы дисциплины «Структура и содержание школьного биологического образования» стало базовым в курсе с включением его в систему дисциплин специализации в качестве учебного предмета практико-теоретической направленности.

Содержание курса «Структура и содержание школьного биологического образования» мы распределили между лекционной и практической частями на основе принципа дополнительности. В лекционном курсе главное место было отведено общетеоретическим темам, относящимся к области описания основных направлений развития и совершенствования содержания школьного биологического образования, а также классических основ методики и новых тенденций в обучении предмету биологии на примере преподавания раздела «Общая биология» в профильной школе.

Перечисленные направления мы предложили рассматривать как с точки зрения современного уровня развития теоретической базы, так и с позиции практического применения этих знаний. Такой подход позволил обеспечить реализацию профессионально-методического аспекта подготовки специалистов, обладающих необходимым диапазоном практических умений и навыков и определенной степенью владения теорией, позволяющей осуществить процесс обучения биологии в средних общеобразовательных учреждениях.

Информационный материал, составляющий содержание курса, мы предложили получать из рекомендуемой литературы и лекций преподавателя, а также ресурсов информационно-образовательной среды вуза. Материал, требующий самостоятельного осмыс-

ления и профессиональной интерпретации, студенты обсуждали на практических занятиях. С целью формирования у студента практических умений и навыков по дисциплине в учебный курс были включены типовые задания, вопросы и упражнения, тестовые и творческие задания. Обязательным компонентом в образовательном процессе является моделирование различных типов современного инновационного урока биологии или отдельных его частей по основным темам раздела школьного курса биологии «Общая биология».

### Результаты обучения

В результате обучения в соответствии с предлагаемой программой курса «Структура и содержание школьного биологического образования» студент должен знать:

- ◆ научно-теоретические основы курса биологии для старшей школы по глубине фактического материала и объему, необходимому и достаточному для обучения в соответствии с требованиями ГОС биологического образования;
- ◆ методологические и общетеоретические закономерности отбора, структурирования и вариативного построения содержания курса биологии в старшей школе, его отличительные особенности в условиях профильного обучения;
- ◆ содержание и структурные элементы важнейших нормативных документов, регламентирующих обучение биологии в старшей школе;
- ◆ возрастные и психолого-педагогические особенности познавательной деятельности учащихся старших классов;
- ◆ основные методические подходы к изучению курса биологии в старшей школе;
- ◆ технику постановки и методику проведения биологического эксперимента в объеме курса биологии в старшей школе;
- ◆ методику решения расчетных, логических и других типов задач в рамках требований, предусмотренных базовым курсом биологии в старшей школе;
- ◆ общие принципы проектирования педагогического процесса при обучении биологии, основанные на использовании норм и правил, формулирующих суть понятия «методика обучения биологии».

По завершении изучения курса по данной программе студент должен уметь:

- ◆ применять приобретенные профессиональные умения и навыки для успешного осуществления процесса обучения биологии в старшей школе;
- ◆ определять содержание биологического образования, структуру курса биологии в старших классах с учетом типа общеобразовательной школы;
- ◆ осуществлять отбор методов и средств обучения и контроля, а также форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся в соответствии с логикой целесообразности их использования в конкретных условиях, которая позво-

ляет добиваться запланированных результатов обучения по курсу биологии в старшей школе;

- ♦ технологически грамотно анализировать собственные профессионально-методические действия, корректировать и совершенствовать их на основе достижения конечной цели обучения курсу биологии в старшей (профильной) школе.

Также по завершении курса студент должен владеть:

- ♦ способами ориентации в профессиональных источниках информации (журналы, сайты, образовательные порталы);
- ♦ навыками планирования, конструирования и анализа содержания биологического образования;
- ♦ навыками демонстрации биологических опытов и средств наглядности;
- ♦ способами проектной и инновационной деятельности в образовании;
- ♦ различными средствами коммуникации в профессиональной педагогической деятельности;
- ♦ способами совершенствования профессиональных знаний и умений путем использования возможностей информационной среды образовательного учреждения.

### Модульная структура программы

Структуру и содержание дисциплины мы построили из 4-х модулей:

- ♦ концепция биологического образования;
- ♦ структура содержания биологического образования;
- ♦ сравнительный анализ структуры и содержания школьного курса биологии в вариативных авторских программах по биологии;
- ♦ общая характеристика основных содержательных блоков раздела «Общая биология» школьного биологического образования.

Модульная программа включала комплексную дидактическую цель и совокупность 4-х модулей. Мы для создания модульной программы:

- ♦ выбрали крупные темы или разделы;
- ♦ сформулировали *комплексную дидактическую цель* (КДЦ) на трех уровнях: знания, умения и значения этих знаний для последующего усвоения учебного содержания, практики, жизни;
- ♦ выделили в КДЦ *интегрирующие дидактические цели* (ИДЦ) на трех уровнях для каждого модуля, отобрали содержание (законченный блок информации);
- ♦ выделили в интегрирующих дидактических *целях частные дидактические цели* (ЧДЦ) и отобрали содержание учебных элементов, на которые делится все содержание модуля.

В каждом модуле мы сформулировали:

- ♦ ИДЦ;
- ♦ задания для входного контроля для установления готовности учащихся к изучению данного материала;
- ♦ ЧДЦ;

- ♦ учебные элементы (каждый учебный элемент начинается с целевой установки);
- ♦ систему действий, которые нужно совершить.

Заканчивается каждый учебный элемент проверочным заданием (чтобы установить успешность хода усвоения знаний и внести коррективы, если нужно). Обязателен выходной контроль, чтобы проверить уровень усвоения содержания модуля.

### Учебно-методическое пособие по дисциплине

К программе дисциплины разработано учебно-методическое пособие на модульной основе<sup>3</sup>. Пособие представлено как инструкция для методического анализа структуры и содержания биологического образования.

После получения задания от преподавателя студенту необходимо было подобрать учебно-методическую литературу, в т.ч. школьные учебники и нормативные документы, внимательно изучить порядок действий на основе модульной программы и выполнить все указанные в ней задания.

Каждый модуль содержал инструктивные материалы для самостоятельной учебной работы по структуре и содержанию биологического образования во внеаудиторное время при подготовке к лабораторному занятию с преподавателем. Он состоял из отдельных разделов-блоков, имеющих конкретное назначение. Каждый раздел содержал так называемые учебные элементы — отдельные действия, которые необходимо выполнить в предлагаемой последовательности.

Структура модульной программы состояла из 6-ти блоков. *Блок целеполагания* ознакомил студента с целями предстоящей учебной работы. *Теоретический блок* предполагал изучение теоретического материала по данной программе, т.е. изучение содержания лекционного материала, изучение учебной литературы по методике биологического образования (учебника, методических пособий и практикума), актуализацию опорных знаний из общей дидактики, биологии, психологии, педагогики, методики обучения биологии. *Практический блок* содержал указания по выполнению определенных практических действий как самостоятельно (в виде домашнего задания), так и на занятии (индивидуально, парами, фронтально по указанию преподавателя). *Блок творческой деятельности* предусматривал задания, выполняемые самостоятельно и индивидуально. *Блок итогового контроля* по модулю содержал тестовые задания для общей оценки результата работы студента.

Самостоятельная работа студента оценивалась по каждому ее элементу на основе рейтинговой системы. Для получения оценки студент представлял выполненные задания в указанной форме. Рейтинг заданий был приведен в конце модуля (выполнение теста, разра-

<sup>3</sup> Оно выставлено в электронном образовательном пространстве ЮФУ «Цифровой Кампус» для самостоятельной работы студентов.

ботка урока биологии, доклад на занятии, проект — по указанию преподавателя).

Проверка качества усвоения научно-теоретических и методических знаний, а также практических умений и навыков по курсу «Структура и содержание школьного биологического образования» осуществлялась в течение всего учебного года как в устной, так и письменной формах. По ряду вопросов, предложенных студентам для самостоятельного изучения, было предусмотрено собеседование с преподавателем или написание реферативных работ. Проводилась также проверка степени усвоения научно-методической литературы в форме тестирования, семинарских занятий либо собеседования.

## Электронные контрольные работы по дисциплине

В связи с внесением изменений в Закон РФ «Об образовании» в части применения электронного обучения в вузе активно осуществляется компьютеризация учебного процесса: активно используются электронное и дистанционное обучение, информационно-образовательный портал «Цифровой Кампус». Одним из видов работ на портале стало проведение электронных контрольных работ и соответственно их планирование в программе дисциплины [3].

Были созданы контрольные работы по дисциплине. Их загружали в информационно-образовательное пространство портала на страницу преподавателя. Студент регистрировался, скачивал учебный материал, выполнял его в течение заданного преподавателем времени, затем выставлял в электронном образовательном пространстве контрольной работы свои материалы-ответы, решения. Преподаватель проверял и выставлял баллы или оценки. *Преимущества подобной методики* в том, что контрольные материалы курса доступны для скачивания, всегда можно задать вопрос преподавателю и получить ответ на портале дистанционно.

Открытость оценивания особенно важна при использовании данного портала в учебном процессе в магистратуре. Это позволяет студенту отслеживать свои достижения и достижения своих товарищей, строить индивидуальный план работы и зарабатывать баллы для рейтинга. Поэтому в программу учебной дисциплины были внесены дополнения к использованию электронного портала «Цифровой Кампус»: рекомендации по учебным и учебно-методическим материалам, ссылки на страницы «Цифрового Кампуса».

Также нами были запланированы электронные консультации в «Цифровом Кампусе». Особенность элек-

тронной консультации состоит в том, что преподаватель, заранее ее создавая и информируя студентов о предстоящем мероприятии, загружал учебные материалы с вопросами к экзамену, рекомендовал литературу для подготовки к экзамену. Студент на момент консультации регистрировался на странице консультации, скачивал учебные материалы и задавал интересующие его вопросы, получая ответ.

Дисциплина «Структура и содержание школьного биологического образования» завершалась устным экзаменом. В его ходе проверялось усвоение общетеоретической, научно-методической и практической частей материала курса, а также умение иллюстрировать основные теоретические положения примерами, вытекающими из процесса обучения предмету биологии.

## Заключение

В процессе разработки программы учебного курса «Структура и содержание школьного биологического образования» был использован блочно-модульный подход к ее составлению, разработано методическое и информационное сопровождение как самого курса, так и компетентностно ориентированного учебного процесса в магистратуре. Это способствовало гибкости и вариативности процесса обучения студентов-биологов, а также успешному освоению всеми студентами изучаемой дисциплины, что, в частности, подтвердилось в процессе тестирования студентов факультета естествознания, проведенного в апреле 2012 г. в 9-м семестре.

## Литература

1. Борисова Н.В., Кузов В.Б. Технологизация проектирования и методического обеспечения компетентностно-ориентированных учебных программ дисциплин / модулей, практик в составе ООП ВПО нового поколения: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.

2. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: Методические рекомендации для руководителей и актива учебно-методических объединений вузов. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.

3. Федеральный закон от 28.02.2012 № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий». — [URL]: [www.fgosvpo.ru](http://www.fgosvpo.ru)

Г. Н. СКУДАРЕВА,

к. педагог. н., доц.,

заведующая кафедрой педагогики,

почетный работник общего образования РФ

Московский государственный областной гуманитарный институт

E-mail: fdp@mgogi.ru

## КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКИ

Рассмотрена проблема качества образования в XXI в. Представлен краткий теоретический анализ понятия «качество образования», выявлены тенденции развития его общественной оценки.

**Ключевые слова:** качество образования, общественная оценка, родительская общественность.

### От качества знаний к качеству образования

Российская государственная образовательная политика XXI в. базируется на идейной платформе «Доступность — качество — эффективность». В связи с этим качество образования с каждым годом во все большей степени выступает важнейшим системообразующим и доминантным фактором социального развития и становления личности.

Сегодня идет пересмотр приоритетов образования и запросов общества, соответственно происходит смена образовательной парадигмы, в которой отражены новое содержание, иные подходы к обучению, иное право, иные отношения, иное поведение, иной педагогический менталитет. Подтверждением может служить принятая совсем недавно государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг.

Соответственно качественные показатели образования в российских условиях требуют особого внимания. Поэтому, на наш взгляд, актуально порассуждать о проблеме качества образования, выявить его теоретические аспекты, отметить прикладное значение и проанализировать практический опыт участия родительской общественности в оценке качества образования.

Начнем с определения теоретических основ понятия «качество». Качество как философская категория представляет собой совокупность всех существенных, относительно устойчивых свойств и характеристик объекта или предмета.

В последнее время в педагогике категория «качество» является наиболее употребляемой для анализа и интерпретации различных явлений педагогической реальности. Уместно данную категорию дифференцировать определениями «качество знаний» и «качество образования».

В первом случае может подразумеваться системное рассмотрение качества знаний учащихся и пути его совершенствования<sup>1</sup>. В этой связи заслуживает внимание подход Т.И. Шамовой и Т.М. Давыденко, которые формулируют положение о том, что система

качеств (свойств) должна давать возможность субъектам управления образовательным процессом выявлять тенденции изменений в знаниях учащихся по наиболее существенным сторонам, а также одновременно судить о развитии личности обучающегося. Рациональна здесь ориентация не только на качество знаний, но и качество личности, ее образованность.

В связи с гуманизацией образования в педагогике наметился отчетливый переход от качества знаний к качеству образования. По мнению В.А. Сластенина, в русле гуманистической парадигмы наметилась тенденция к доминантному рассмотрению качества образования в единстве двух его сторон: процессуальной и результирующей. Процессуальная сторона качества образования характеризуется совокупностью свойств образовательного процесса, обуславливающих его приспособленность к реализации социальных целей по формированию личности. Качество образования по результату есть совокупность качеств личности, фиксируемых через категории ее культуры, социально-гражданственной зрелости, уровня знаний, умений, творческих способностей [8].

### Понятие «качество образования»

В современной отечественной научной литературе существуют различные подходы к рассмотрению понятия «качество образования». Некоторые из них выделяет А.И. Адамский, обозначая «центральную проблему качества образования, состоящую в том, что это понятие становится не только педагогическим, но и экономическим, точнее, организационно-финансовым» [6]. Нам представляется, что это замечание дает возможность оценить качество образования многоаспектно. Проиллюстрируем сказанное.

В.А. Сластенин, осуществляя философско-феноменологический анализ качества образования, определяет данное понятие как совокупность свойств образования, которая позволяет решать задачи обучения, воспитания и развития личности. Одной из важнейших характеристик качества образования ученый выделяет образованность, субстрактным носителем которой является личность [8].

<sup>1</sup> М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Л.Я. Зорина.



Качество образования, по А.И. Адамскому, «это уровень успешности социализации гражданина, а также уровень условий освоения образовательной программы школы (образовательного учреждения)». А результаты, обеспечивающие высокий уровень качества, это академические знания, социальные и иные компетентности плюс социальный опыт, приобретенный учащимися в ходе освоения образовательной программы школы (образовательного учреждения) [6].

Академик РАО А.М. Новиков, учитывая мнение специалистов в области оценки качества образования, формулирует понятие «качество образования» как характеристику системы образования, отражающую степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям» [4].

С.Д. Ильенкова, действительный член Международной академии информатизации, определяет качество образования как востребованность полученных знаний в конкретных условиях их применения для достижения конкретной цели и повышения качества жизни [3].

По мнению Л.Б. Железновой, «качество образования» — социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. Следовательно, качество образования можно определить как совокупность свойств образования, соответствующую современным требованиям педагогической теории, практики и способную удовлетворить образовательные потребности личности, общества и государства [2].

Как видим, представленные точки зрения подтверждают различие описаний и определения термина *качество образования*. Каждое из них содержит конкретные специфические черты и различия, отмеченные выше, и отражают его ключевые характерологические особенности: «образованность и личность» у В.А. Сластенина, «социальные и иные компетентности плюс социальный опыт» у А.И. Адамского, «соответствие образовательных результатов социальным и личностным ожиданиям» у А.М. Новикова. С.Д. Ильенкова ключевым критерием «качества образования» считает востребованность полученных знаний для достижения конкретной цели и повышения качества жизни.

Вместе с тем И.А. Вальдман рассуждает, что «к сожалению (или к счастью), не существует единого и простого ответа на вопрос «Что такое качество образования?». Качество — это динамическая и постоянно меняющаяся концепция». Как основа для понимания и дальнейшего изложения, предлагается трактовка: «Качество образования показывает, насколько хорошо учащийся достигает успеха в каждой из следующих областей: реализации своего полного потенциала, умения жить и работать с достоинством, улучшения качества собственной жизни, принятия информированных решений и непрерывного образования» [1].

## Вопрос один — интерпретация разная

Конкретный ответ на вопрос «Что такое качество образования?» будет зависеть от того, кто задает этот вопрос и каковы взгляды на цели образования.

Выбор определенной цели или ее интерпретация также зависят от конкретной общественной группы, у которой есть собственное понимание качества образования:

- ◆ для учащихся качество может быть определено в терминах оценок, привлекательности содержания учебных предметов и обучения или полезности школьного образования для получения работы;
- ◆ для родителей качество может быть определено в терминах сохранения определенных ценностей, вклада в семейные традиции, гарантий трудовой занятости;
- ◆ для школы качество связано с успехом ее выпускников, с тем, может ли учащийся перейти на следующую ступень обучения, или результатами, показанными учениками при проведении национальных экзаменов и тестов;
- ◆ для местного сообщества качество может быть определено в терминах поддержки ценностей местной общины, рейтинга школы в национальных экзаменах или числа выпускников, хорошо образованных и подготовленных;
- ◆ для страны качество, как правило, связано с формированием национального согласия вокруг некоей политической философии или религии, сохранения или переосмысления национальной истории, достижения конкурентоспособности в глобальной экономике;
- ◆ на международном уровне качество рассматривается как возможность обеспечения мирного сосуществования и формирования сопричастности к мировому сообществу [1].

В результате краткого теоретического исследования понятия «качество образования»<sup>2</sup> представляется возможным рассмотреть данный феномен относительно родителей учащихся как категории участников образовательных отношений [11].

Проблеме удовлетворения содержательного запроса родительской общественности к школе, перевода фокуса внимания родителей с преимущественно финансово-экономического на сугубо содержательный компонент образования, поиск способов его регулирования в контексте общественного участия в оценке качества современного образования уделяется пристальное внимание на государственном уровне.

Данная позиция — одна из ключевых политических задач в области образования, что подтверждают основные документы федерального уровня последних лет: «Концепция модернизации российского образования до 2020 г.», «Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.», «Концепция общероссийской системы оценки качества

<sup>2</sup> К сожалению, формат статьи не позволяет более глубокий анализ.

образования», «Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг». В этом ряду находится и задача, поставленная в перечне поручений президента РФ по итогам заседания президентского совета по науке, технологиям и образованию, сформулированная как «усиление контроля за качеством образовательных услуг, предусмотрев участие в осуществлении указанного контроля институтов гражданского общества» [5].

О признании значимости общественной оценки качества образования свидетельствует и включение показателя «удовлетворенность населения качеством образования» в перечень показателей эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ<sup>3</sup>. Напомним, что «формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участием в международных сопоставительных исследованиях» рассматривается как ведущее направление формирования современной модели образования, разработанной на основании решений, принятых на заседании совета при президенте РФ по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике 13 сентября 2007 г., что нашло свое отражение в концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 г.

Вместе с тем и в педагогическом, и в экспертном сообществе рассматриваемая идея не встречает безоговорочной поддержки, вызывает острые дискуссии.

Как правило, в дискуссиях высказываются следующие аргументы: «у общественности нет оформленного представления о качестве образования», «позиция родителей «консервирует» устаревшие представления о качестве образования», «родители не активны и не заинтересованы в участии в управлении школой, оценке деятельности школы и педагогов», «школа в достаточной степени учитывает требования общественности к содержанию образования и условиям его получения», «оценка качества работы учителей и деятельности школы — задача профессионалов, внутреннее дело системы» [12].

Очевидно, что практическое решение задачи формирования механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей не будет легким процессом. Объективно следует признать, что на сегодняшний день недостаточно разработан механизм реального включения родителей в управление общеобразовательными учреждениями.

Однако некоторые предпосылки повышения качества образования, обусловленные участием родительской общественности, сегодня уже имеются.

Как известно, содержание образования регулируют федеральные государственные стандарты образования. В интервью РИА «Новости» директор департамента государственной политики в образовании Минобрнауки РФ И. Реморенко на вопрос «Что изменится в жизни школьников и их родителей с введением нового стандарта?» ответил: «Родители получают возможность непосредственно влиять на образователь-

ный процесс и будут более активно вовлечены в управление школой. Родители учащихся будут определять, что из вариативного содержания предпочтительнее для изучения их детьми — это около 20% всего содержания образования для младших классов. Чем старше ступень, тем больше предполагается таких возможностей регулирования. Например, старшеклассники вместе с родителями будут выбирать профиль образования и сами определять, какое дополнительное образование им необходимо» [7].

## Инструмент оценки качества

Неоспорим факт, что успешное освоение стандартов, повышение качества образования, да и просто обучение детей невозможны без использования учебников как основного дидактического средства. Какой же должна быть позиция родителей в регулировании и решении этой непростой, но очень важной проблемы — выбора учебников для обучения собственных детей как инструмента формирования механизмов контроля и оценки качества образования?

Требования современных родителей создать родительские, общественные, экспертные советы на уровне общеобразовательного учреждения, которые будут участвовать в оценке и выборе учебников, абсолютно обоснованы и весьма актуальны. Родители как участники образовательных отношений должны отстаивать ту или иную позицию по выбору учебника, а школа призвана найти очень веские аргументы по целесообразности использования именно этого учебника именно в данном классе. Это особенно важно, когда речь идет о привлечении родительских средств.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что предлагаемые формы общественного участия (в частности, различные советы общеобразовательных учреждений) имеют вспомогательные (совещательные, благотворительные), а не собственно управленческие функции, не имеют обязательного влияния на принятие ключевых управленческих решений [9].

Изменению этой ситуации на уровне общеобразовательных учреждений призвано служить функционирование школьных управляющих советов как формы государственно-общественного управления, наделенных определенными управленческими полномочиями и, более того, имеющими возможность оказывать влияние на выработку и реализацию стратегии жизнедеятельности школы, став органами ее стратегического управления.

К компетенциям управляющего совета школы могут относиться в формате рассматриваемой темы следующие вопросы:

- ♦ согласование школьного компонента государственного образовательного стандарта общего образования и профилей обучения;
- ♦ утверждение программы развития школы;
- ♦ рассмотрение жалоб и заявлений обучающихся, родителей (законных представителей) на действия (бездействие) педагогических и административных работников школы;

<sup>3</sup> Утверждены указом президента РФ в 2007 г.

- ♦ содействие привлечению внебюджетных средств для обеспечения деятельности и развития школы и др.

Вышеназванные аспекты в большей или меньшей степени, но непременно влияют на повышение качества образования. Это свидетельствует об установлении обратной связи между гражданским обществом и образовательными учреждениями.

Еще более упрочит эту связь научно обоснованная и практически апробированная модель участия родителей в оценке качества образования как общественных экспертов. Это будет способствовать:

- ♦ созданию комфортной и эффективной образовательной среды, обеспечивающей условия для повышения качества образования;
- ♦ более объективной экспертизе образовательного процесса;
- ♦ наконец, открытости, доступности и прозрачности системы образования.

Для этого должны быть разработаны критерии, индикаторы школьной системы оценки качества с участием родительской общественности, определены направления, регламент, формы, методы общественной родительской экспертизы образовательного учреждения, проведена рефлексия, внесены коррективы в план действий и стратегически определены дальнейшие перспективы развития образовательного учреждения. Систематизация и упорядочение деятельности общественных экспертов в лице родителей учащихся позволит расширить круг компетенций данной категории, определить более широкий спектр проблем, решение которых позитивно отразится на субъектах образовательных отношений.

Сегодня уже налицо практический опыт включения родителей в группы экспертов, в частности по:

- ♦ лицензированию и аккредитации образовательных учреждений;
- ♦ аттестации педагогических и руководящих работников;
- ♦ разработке стратегических направлений развития образования различного уровня в составе временных исследовательских коллективов;
- ♦ проведению контрольных и тестовых работ для обучающихся на муниципальном и региональном уровнях;
- ♦ государственной (итоговой) аттестации обучающихся.

В этой связи необходимо высказать суждение о создании института общественных наблюдателей и организаций общественного наблюдения, в состав которых могут быть включены родители учащихся.

## Заключение

Подводя итог вышесказанному, следует констатировать, что качество образования сегодня уже представляет интерес не только как теоретическая тема, а как ключ к решению назревших в обществе практических проблем. Качественное образование рассматривается с позиций требований общества к целостности содержания, технологиям обучения, методам контроля и оценке результатов на соответствие личностного развития жизненному самоопределению субъекта в новых социально-экономических условиях. Объективным фактором повышения качества образования призвано служить становление и развитие практики его общественной оценки.

## Литература

1. Вальдман И.А. Ключевые аспекты качества образования: уроки международного опыта. — М.: Институт управления образованием РАО, 2009. — [URL]: <http://www.iuorao.ru/05-06-2010-00/79-2010-01-01-41>
2. Железнова Л.Б. Гуманитаризация образовательных практик в системе // Молодой ученый. — 2008. — № 1. — С. 246–251.
3. Ильенкова С.Д., Ильенкова Н.Д., Ягудин С.Ю. Управление качеством. — М.: ЮНИТИ, 1998. — 198 с.
4. Новиков А.М. Качество образования: система внутренних и внешних оценок // Народное образование. — 2007. — № 9. — С. 27–30.
5. Перечень поручений Президента РФ по итогам заседания Совета при президенте РФ по науке, технологиям и образованию, 25.10.2005 г. Пр.-2005 от 10.12.2005 г. // Официальные документы в образовании. — 2006. — № 1. — С. 35–39.
6. Что такое качество образования? — М.: Эврика, 2009. — С. 164.
7. Реморенко И.М. Новый стандарт подключает родителей к управлению школой // Федеральный портал «Российское образование». — [URL]: <http://www.zavuch.info/component/content/article/35->
8. Сластенин В.А. Качество образования: опыт философско-феноменологического анализа // Педагогический журнал Башкортостана. — 2006. — № 1 (2). — С. 5–13.
9. Скударёва Г.Н. Общественное участие родителей в формировании механизмов оценки качества образования // Интеллект. Инновации. Инвестиции. — 2012. — № 2.
10. Стандарт общего образования: на пути к общественному договору. — М.: Просвещение, 2006. — 39 с.
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — М.: Проспект, 2013. — С. 6.
12. Фомина Т.Ф., Самарцева О.К., Горшкова М.И., Руссова О.Н. Как узнать, что думают родители о школе, или Методические рекомендации по изучению мнения родителей о работе школы. — Архангельск—Самара: Центр «Социальная Механика», Центр социальных измерений «Фокус», 2009. — 41 с.



Т. В. СИДОРЕНКО,

к. пед. н. заведующая кафедрой

E-mail: sidorenkot@tpu.ru

Е. С. БУТАКОВА,

старший преподаватель

Кафедра иностранных языков

Национальный Исследовательский

Томский Политехнический Университет

E-mail: twin16@yandex.ru

## АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ПРАКТИК В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>1</sup>

*Рассматриваются подходы к организации дополнительных языковых практик для студентов неязыкового вуза; проводится анализ существующего опыта по системе трех уровней — содержательный, организационный, методический. Представлены результаты анкетирования студентов, позволяющие оценить преимущества и недостатки реализации языковых практик, сделать выводы, способствующие улучшению качества образовательных услуг.*

**Ключевые слова:** языковые практики, интенсификация языкового образования, система обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

В условиях глобальной экономической интеграции, поддерживаемой многосторонним международным сотрудничеством, одним из ключевых требований к квалификации современного инженера становится высокий уровень владения иностранным языком для обеспечения эффективной профессиональной деятельности на российском и международном рынках интеллектуального труда. В связи с этим особое значение приобретает языковая подготовка студентов неязыкового вуза [1].

Для достижения поставленной цели, помимо обновления содержания обучения и материально-технической базы, необходима также интенсификация языкового образования. Это может быть реализовано как за счет усиления самостоятельной работы студентов, основанной на творческих видах учебной деятельности с разной степенью автономности, так и за счет введения дополнительных языковых практик.

Поддополнительными языковыми практиками подразумеваются:

- ♦ внеаудиторные творческие и научно-практические мероприятия на иностранном языке, позволяющие студентам почувствовать конкурентоспособность и продемонстрировать профессиональные навыки и знания;
- ♦ учебно-игровые мероприятия, моделирующие ситуации профессионального общения; исследовательские виды работ, направленные на выполнение заданий, связанных с исследованием предметной области.

Очевидно, что необходимость интенсификации языкового образования потребует существенного

пересмотра системы языкового обучения в неязыковом вузе как на содержательном, так и на организационном и методическом уровнях.

### Содержание языкового обучения

Рассмотрим эти вопросы поэтапно. Изменения в части содержания обучения обусловлены, преимущественно, сменой образовательных парадигм и динамикой развития профессиональных сообществ, что стимулирует вузовских преподавателей обновлять содержание языкового и речевого материалов с целью актуализации межпредметных связей, усиления когнитивной составляющей, создания основы для формирования практических навыков профессионального общения.

Изменения на содержательном уровне неизбежно влекут за собой пересмотр организационных форм учебной деятельности студентов, что подразумевает модернизацию организационно-педагогических условий обучения. Частичное реформирование двух составляющих системы языкового обучения потребуют и изменений на методическом уровне, который в данной ситуации выступает ключевым звеном, отвечающим за успешность реализации всего процесса, т.к. содержит описание механизмов выполнения задач и схемы оценивания полученных результатов.

Параллельность модификации процессов упомянутых системных уровней принципиально важна, в противном случае мы столкнемся с тем, что при наличии недостатков в функционировании одного звена, обновление двух других не состоится и, следовательно, не принесет желаемого эффекта.

**Пример.** Проанализируем опыт введения дополнительных языковых практик в Томском политехническом университете (ТПУ) в виде выполнения студен-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки РФ, соглашение 14.В37.21.0721 «Модернизация содержания и подходов к организации обучения профессионально ориентированному иностранному языку (ИЯ) студентов технического вуза».



тами 20% выпускной квалифицированной работы (ВКР) на иностранном языке.

Задачи данной практики декомпозировались на три составляющие:

- ♦ оценка уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов по окончании обучения в вузе в условиях реализации экспериментальной программы (увеличенное количество часов на языковую подготовку);
- ♦ повышение содержательной составляющей ВКР за счет привлечения новой информации, содержащейся в иноязычных источниках;
- ♦ мониторинг образовательной программы по иностранному языку (насколько действующая программа соответствует потребностям студентов и квалификационным требованиям).

Реализация дополнительной языковой практики осуществлялась в ТПУ в течение 5-ти лет (с 2007 г.), что можно рассматривать как значимый период времени, позволяющий провести комплексную оценку и анализ полученного опыта и результатов. Анализ осуществлялся на основе анкетирования студентов одного из институтов университета.

Так, в 2012 г. среди студентов Института кибернетики в количестве 70-ти человек был проведен опрос, целью которого являлось выявить:

- ♦ **Вопрос 1.** В какой степени раздел ВКР, выполненный на иностранном языке, расширил знания студента по теме работы?
- ♦ **Вопрос 2.** Какие дополнительные навыки и умения студент приобрел во время выполнения раздела ВКР на иностранном языке?
- ♦ **Вопрос 3.** Какое количество времени в среднем студент потратил на выполнение данного вида задания?
- ♦ **Вопрос 4.** Владеет ли студент иностранным языком в достаточной степени для выполнения раздела ВКР с применением иностранного языка?

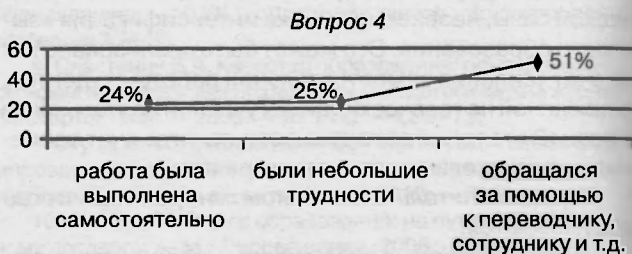
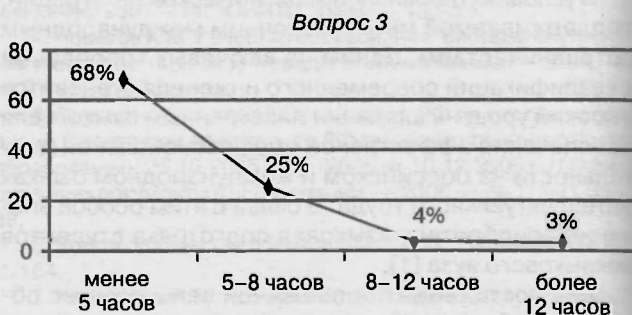
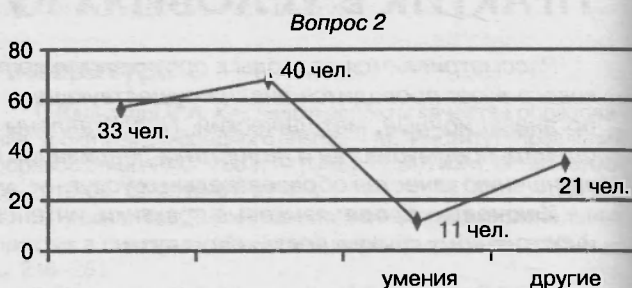
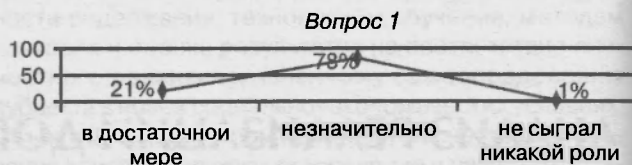
Полученные результаты представлены в графиках ниже. Прокомментируем их.

По результатам анкетирования очевидны положительные моменты реализации данного вида языковой практики. Это — усиление когнитивной составляющей, навыки поиска и обработки информации на иностранном языке, умение структурировать информацию, выделять главное и второстепенное, навыки самостоятельной работы с высокой степенью автономии.

В то же самое время некоторые показатели наводят на размышление. Так, например, всего 68% студентов потратили на выполнение задания менее 5 часов; 78% — указали на то, что данный вид работ расширил их профессиональные знания в незначительной степени; 51% студентов обратились за помощью и не смогли выполнить работу самостоятельно. На наш взгляд, представленные показатели критичны, что требует поиска причин и пересмотра как организационных форм обучения, так и методических подходов.

Логично предположить, что введение данной практики потребовало некоторых изменений по части содержания обучения иностранному языку на 5-м курсе.

Курс по-прежнему имеет название «Профессиональный иностранный язык», однако его содержание не ориентировано на изучение специальной лексики и ситуаций общения, характерных для предметных областей. По содержанию курс приобретает академическую направленность с ориентацией на формирование навыков научно-исследовательской деятельности.



**Задачами обучения становятся:**

- ♦ умения поиска и обработки информации;
- ♦ умения работать со справочной литературой, в т.ч. со словарями различных форматов;
- ♦ навыки организации письменного текста;
- ♦ навыки введения исследовательской работы;
- ♦ элементарные навыки технического перевода.

### Методическое обеспечение

Что касается организационных форм обучения, то происходит смещение в пользу самостоятельной работы, где студентам предоставляется целый семестр для написания раздела ВКР с возможностью обсуждения возникающих проблем на консультациях как с преподавателем лингвистом, так и с научным руководи-

телем профильной кафедры. Взаимодействие здесь крайне важно особенно в вопросах использования терминологического аппарата. Лингвисты, как правило, работают с текстом (лексика, грамматика, структура), научный руководитель с содержанием (логика, знание предметной области).

Необходимость разработки методических рекомендаций, характеризующих процессуальную часть работы и ее содержание, очевидна. Но именно в этом, как оказалось на практике, и возникла основная проблема.

**Пример.** Методические рекомендации предоставляют пояснение относительно того, что непосредственно является целью и предметом работы, в нашем случае это ВКР. В рекомендациях значится, что «основным разделом ВКР, выполняемом на иностранном языке, является информационно-аналитический обзор, в котором описательная часть доминирует над информацией, представляемой в виде рисунков, таблиц» [2]. Далее в том же документе: «раздел на иностранном языке не является дословным переводом основного раздела ВКР, выполняемого на русском языке, но отражает его полное содержание» [2].

Представленные цитаты не дают четкого понимания того, что же является предметом выполнения — информационно-аналитический обзор или часть основного раздела ВКР с приложением перевода на русский язык. Общеизвестно, что приложение это отдельная часть работы, дающая некоторые пояснения ее содержания, преимущественно описание технологии, описание программного продукта, результатов опроса, расчетов, таблиц, графиков и др. Тогда, руководствуясь тем, что приложение это отражение информации, содержащейся в основном разделе, то в самой работе должен присутствовать текст (в размере 20 страниц) на иностранном языке, что принципиально противоречит правилам выполнения итоговой квалификационной работы в русскоязычном вузе.

Обратимся к нормативным документам и рассмотрим, что является основным разделом ВКР. Находим, основной раздел ВКР должен содержать:

- ◆ глава 1 — 40% теория вопроса;
- ◆ глава 2 — 30% анализ статистического и практического материала;
- ◆ глава 3 — 20% анализ проблематики на примере конкретного предприятия, выводы и рекомендации по теме ВКР» [3].

Если часть ВКР на иностранном языке — это глава 3, а именно эта часть составляет 20% работы, то вряд ли она может быть выполнена изначально на иностранном языке, это не теоретические данные, а практические результаты, выявленные после исследования, анализа заявленной темы.

Раздел на иностранном языке мог бы быть частично главой 1, что содержит базу теоретических концепций и служит основой для разработки собственных предложений-проектов. В данном разделе рекомендуется затрагивать дискуссионные вопросы, рассматривать историю развития предмета исследования, анализировать зарубежный опыт организации процессов и явлений [3].

Возможно, что данный раздел можно характеризовать как информационно-аналитический обзор, однако его объем составляет больше чем 20% всей работы.

Вернемся к срокам выполнения задания. Согласно учебному плану студентам дается целый семестр на его выполнение. При введении дополнительной сложности в виде языковой составляющей возникнет необходимость в дополнительном времени, т.е. письменная речь требует нескольких итераций и многократной корректировки (с учетом того, что это не родной язык для студента). Если же корректировка состоялась единожды и не повлекла за собой существенную работу над ошибками студента, по причине отсутствия времени, то в ней не было никакого смысла. **Вывод** — заданный уровень теоретически возможен, однако, практически маловероятен, либо, труднодостижим.

Переходим к оценочному компоненту, который также слабо учитывается на методическом уровне. Оценка за презентацию работы студентов на иностранном языке не входит в общую оценку по диплому, что, собственно, весьма логично, однако, методически неверно, т.к. правило любой методики — «поставил задачу, оцени результат», иначе у студента не возникнет мотивации в ее качественном исполнении.

## Заключение

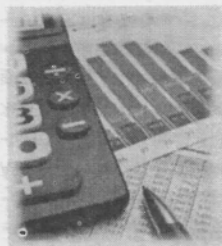
Представляется, что изложенных соображений достаточно для понимания причин, препятствующих успешной реализации дополнительной языковой практики. Однако это не означает, что она не имеет перспектив для развития. Сформулируем некоторые рекомендации по улучшению организационных форм и методических подходов.

*Во-первых*, любая языковая практика должна быть лично значима для студента и иметь четкую цель, а, следовательно, и характеристику процесса. *Во-вторых*, необходимо усилить межпредметные связи языковых практик за счет взаимодействия с преподавателями профильных кафедр. *В-третьих*, введение экспериментальных методов требует комплексной, предварительной подготовки на всех уровнях системы обучения, включая обсуждения и предварительные опросы студентов; *в-четвертых*, введение практик, рассчитанных на высокий уровень владения иностранным языком и высокую мотивацию, необходимо реализовывать выборочно, т.е. вывести из разряда обязательных и включить в элективную составляющую.

## Литература

1. Сидоренко Т.В., Игна О.Н., Диденко А.В., Рыбушкина С.В. К вопросу анализа языкового образования в зарубежных неязыковых вузах // В мире научных открытий. — 2012. — № 9.3 (33) — С. 97. — 118.
2. Методические рекомендации по организации выполнения и защиты выпускной квалификационной работы с применением иностранного языка. — [URL]: <http://portal.tpu.ru/SHARED/g/GFADDTPU/Ucheba/Profangl/Pamytka.pdf>.
3. Методические указания по выполнению выпускной квалификационной работы / Барышева Г.А., Лившиц В.И. и др. — Томск, 2009. — [URL]: <http://portal.tpu.ru/SHARED/p/PNN/ucheb/Tab2/VKRkafedra.doc>

## МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ

**А.Б. АНКУДИНОВ,**

к. ф.-м. н., доц.

кафедры финансов организаций

E-mail: ankudia@mail.ru

**О.В. ЛЕБЕДЕВ,**

ассистент

кафедры финансов организаций

E-mail: lebolegan@yandex.ru

Институт экономики и финансов  
Казанского федерального университетаЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ  
РОССИЙСКИХ РАБОТНИКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ  
ОБУЧЕНИИ

*Представлены результаты эконометрического анализа степени фактического и планируемого участия российских работников в программах профессионального обучения. Оценки представляют сравнительную характеристику стимулов инвестирования в повышение квалификации в различных отраслях отечественной экономики.*

**Ключевые слова:** профессиональное обучение, повышение квалификации, logit-модель, Всемирная торговая организация.

В условиях обострения глобальной конкуренции ведение успешной хозяйственной деятельности все в большей степени требует от работников специфических знаний, умений и навыков. Таковые, однако, не предоставляются образованием общего назначения. Новые технологии и развитие систем организации бизнес-процессов более эффективно реализуются обучением на рабочем месте.

Кроме того, проблемы профессионального обучения работников приобретают особую значимость в условиях интеграции России в ВТО. Уровень квалификации работников, в первую очередь производственных отраслей, становится определяющим фактором промышленной политики на уровне государства. Формирование системы стимулов инвестирования в работника видится одним из главных движущих факторов повышения его производительности.

В данной работе проведен эмпирический анализ уровня участия (как фактического, так и планируемого) работников в программах профессиональной подготовки. Представлены количественные оценки широты профессиональной подготовки российских работников (в разрезе отраслей экономики) на основе анализа микроэкономических данных.

Профессиональное обучение  
на несовершенных рынках

Согласно стандартной (Беккеровской) теории человеческого капитала, в условиях конкурентных рынков работодатели не будут оплачивать общую профессиональную подготовку работника.

Общая подготовка повышает производительность работника на текущем рабочем месте точно на такую же величину, как и на любом другом. В случае прохождения работником общей профессиональной подготовки работодатели вынуждены будут повысить его заработную плату на величину, отражающую прирост производительности работника. Если же данный работодатель не повышает заработную плату, другой, потенциальный работодатель «переманит» работника, тем самым перенеся издержки его обучения на другую компанию. Таким образом, теория говорит о том, что работодатель будет готов финансировать профессиональное обучение работника только при наличии у него специфических для данного работодателя элементов.

В то же время, как показывают эмпирические исследования, предоставляемое работодателем профессиональное обучение в большей степени носит



характер общей подготовки [7, 3]. Имеются также эмпирические подтверждения того, что работодатели и работники «делят» выгоды от профессионального обучения [5, 2].

Объяснение противоречий эмпирических данных теории главным образом сводится к указанию на ряд несовершенств рынка труда. Издержки поиска работы, несовершенная конкуренция в некоторых сегментах рынка труда, асимметричность информации между текущим и потенциальными работодателями, определенные институты рынка труда (уровень минимальных заработных плат, профсоюзы) могут вести к ситуации, когда работники получают прибавку к заработной плате лишь как некоторую часть повышенной в результате профессионального обучения производительности [1, 1, 9]. В условиях несовершенного рынка труда нельзя также исключить и противоположную ситуацию, когда работник получает не только необходимую компенсацию за повышенную благодаря переподготовке производительность, но и определенную «премию» к ней. Если этот процесс принимает достаточно масштабный характер, он может стать источником неоправданно высоких издержек и, как следствие, снижения конкурентоспособности отдельных секторов национальной экономики.

На формирующихся рынках описанные несовершенства представлены в наибольшей степени. Чаще всего работник не может претендовать на адекватное участие в выгодах от профессиональной подготовки и повышения личной производительности, что дестимулирует обучение за счет собственных средств работника. Низкая же эффективность рынка труда в целом обуславливает недофинансирование профессиональной подготовки.

Российский рынок, как показывает практика, не может предоставить достаточных стимулов для инвестирования в профессиональное обучение работников. Адаптационный же процесс присоединения к ВТО неизбежно требует форсированного повышения производительности работников, занятых в ряде отраслей отечественной экономики. И если в условиях конкурентных рынков труда нет необходимости в государственном вмешательстве (оно должно быть лишь ограничено совершенствованием кредитных рынков), на формирующихся рынках государственные субсидии представляются важным инструментом стимулирования профессиональной подготовки [1].

В то же время следует учитывать ряд рисков неэффективности субсидирования профессиональной подготовки. Одна из главных проблем связана с трудностью мониторинга профессионального обучения на рабочем месте. Кроме того, если предполагаемая профессиональная подготовка специфична, то с субсидиями или без них компания выберет ту же самую «величину» профессиональной подготовки, а субсидии просто выступят неожиданной для нее дополнительной выгодой. Альтернативой субсидиям может быть прямое участие в профессиональной подготовке государства, однако государство часто не может предоставить бизнесу программы профобразования требуемого качества [6].

## База данных, логит-переменные и метод исследования

Источником используемых в настоящем исследовании данных выступило лонгитюдное обследование «Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения» НИУ–ВШЭ за 2010 г. проводимое при участии Центра народонаселения Университета Северной Каролины и Института социологии РАН. Анализ проводился как по всем работникам, так и только по работникам с высшим образованием.

В качестве зависимых переменных выступали бинарные переменные, которые были сформированы исходя из ответов респондентов на вопросы:

- ♦ «в течение последних 12 месяцев вы учились или учитесь на профессиональных курсах, курсах повышения квалификации или любых других курсах, включая курсы иностранных языков, обучение на рабочем месте?» (1 = «Да», 0 = «Нет»);
- ♦ «собираетесь ли вы продолжить образование на курсах, в техникуме, вузе в течение ближайших трех лет?» (1 = «Да», 0 = «Нет»).

Поскольку зависимые переменные бинарны, использование линейных регрессий в данном случае может вести к получению смещенных оценок. При анализе бинарных зависимых переменных подходящей техникой выступает *logit-модель*, позволяющая оценить вероятность наступления события, как  $Pr(y=1|x) = e^{x\beta} / (1 + e^{x\beta})$ ,

где  $Pr$  — вероятность,  $x$  — вектор независимых переменных,  $\beta$  — оцениваемые параметры [подробнее см. 12, 4].

Оценка *logit-моделей* для  $i$ -го индивида базировалась на следующей общей структуре (зависимые переменные перечислены выше):

$$y_i = \beta_0 + \beta_1 \text{нефтегаз}_i + \beta_2 \text{строит}_i + \beta_3 \text{трансп\_связь}_i + \beta_4 \text{органы\_управления}_i + \beta_5 \text{обр\_наука}_i + \beta_6 \text{здравоохран}_i + \beta_7 \text{торговля\_услуги}_i + \beta_8 \text{финансы}_i + \beta_9 \text{энергетика}_i + \beta_{10} \text{армия\_безопасн}_i + \beta_{11} \text{сельск.хоз}_i + \beta_{12} \text{ЖКХ}_i + \beta_{13} \text{легк\_пищ.пром}_i + \beta_{14} \text{ВПК}_i + \beta_{15} \text{Пол}_i + \beta_{16} \text{Крупн.город}_i + \beta_{17} \text{Возраст}_i + \beta_{18} \text{Стаж}_i + \beta_{19} \text{Образов}_i + \beta_{20} \text{Зар.плата}_i$$

В качестве независимых переменных использовалась группа дамми-переменных 15 отраслей экономики<sup>2</sup>. Для снижения проблем эндогенности включены контрольные переменные пола, возраста, образования, заработной платы респондента и типа населенного пункта, в котором он проживает.

Оценки коэффициентов  $\beta$  *logit-моделей* получены методом максимального правдоподобия (maximum likelihood estimation, MLE)<sup>3</sup>. Все расчеты и управление дан-

<sup>1</sup> Сайты обследования: <http://www.cpc.unc.edu/projects/rhms> и <http://www.hse.ru/rhms>. Данные обследования общедоступны и могут быть получены по указанным ссылкам. Авторы готовы по запросу предоставить сформированную для проведения анализа базу данных.

<sup>2</sup> Эталонной выступила отрасль машиностроения.

<sup>3</sup> С формулами расчета  $\beta$  и процентного изменения вероятностей наступления события (percentagechangei-nodds) можно ознакомиться в [10. P. 872, 911–912].



ными произведены с помощью программного пакета STATA12.0.

## Анализ результатов

В таблице представлены результаты logit-регрессий фактического и планируемого участия работников в программах профессионального обучения. Коэффициенты  $\beta$  не приводятся для краткости, поскольку их интерпретация как изменение на величину  $\beta$  log-вероятностей не имеет большой аналитической ценности (за исключением определения направления влияния переменной). Таким образом, анализируются процентные изменения вероятностей наступления события (% changeinodds) [подробнее: 8].

Значение статистики Вальда позволяет отклонить нулевую гипотезу о совместной незначимости факторов обеих моделей с высоким уровнем надежности величины p-value для моделей меньше 0.000. Величины R2 МакФаддена показывают существенную степень согласия моделей. Следует отметить, что, несмотря на название, трактовка параметра не соответствует классическому R2 в линейных регрессиях.

Интерпретируя logit-оценки формально, отметим, что вероятность прохождения респондентом программ профессионального обучения в нефтегазовом секторе, сферах здравоохранения, образования и науки при прочих равных выше, чем в машиностроении, на 114, 56 и 92% соответственно (уровень значимости — 1,5 и 1%)<sup>4</sup>.

Если здравоохранение, образование и наука изначально требуют высокого уровня квалификации сотрудника, то высокие показатели нефтегазового сектора выступают индикатором интенсивности профессионального обучения занятых работников. Несколько чаще, чем в машиностроении, проходят профессиональную подготовку также сотрудники энергетической отрасли (однако оценка ненадежна).

Реже участвуют в программах профессионального обучения работники отраслей легкой и пищевой промышленности, торговли и услуг. Вероятность прохождения курсов повышения квалификации занятых в них работников, чем в машиностроении, на 58 и 47% соответственно (уровень значимости — 1%). На 47 и 35% так же ниже, чем в машиностроении, вероятность участия в программах профессионального обучения в сельском хозяйстве и строительном секторе соответственно (уровень значимости — 10%).

Если вступление России в ВТО не окажет существенного эффекта на сферу торговли и услуг, строительный сектор, то легкая и пищевая промышленность, наряду с машиностроением и сельским хозяйством столкнутся в среднесрочной перспективе с усилением конкуренции на продуктовых рынках и необходимостью существенного повышения производительности труда. **Приоритетным направлением государственной политики** в данном случае представляется адресная под-

держка непосредственно сотрудников, а не акционеров неэффективных компаний.

Важным детерминантом участия в курсах повышения квалификации выступает образование респондента. Каждый дополнительный год образования повышает вероятность участия в таких курсах на 18% (1% уровень значимости). Также чаще проходят профессиональное обучение более высокооплачиваемые сотрудники.

Аналогичные результаты получены в описании планируемого продолжения работниками различных отраслей своего образования. При прочих равных условиях сотрудники сфер образования и науки, здравоохранения, органов управления, нефтегазового сектора чаще на 91, 42, 49 и 57% соответственно (оценки значимы на 1, 5, 10 и 5% уровне), чем в машиностроении, утверждают о планируемом повышении своей квалификации в ближайшие 3 года.

Сотрудники же отраслей сельского хозяйства, легкой и пищевой промышленности, ЖКХ реже, чем в машиностроении, говорят о готовности продолжения профессионального образования на 72, 30 и 41% соответственно (оценки значимы на 1%, 5% и 5% уровне). Также несколько ниже вероятность утвердительного ответа на вопрос о планировании на ближайшие 3 года профессионального обучения сотрудников, занятых в секторе строительства и сфере торговли и услуг (10% уровень значимости).

Коэффициенты при прочих дамми-переменных отрасли статистически ненадежны. Что касается влияния контрольных переменных, то женщины чаще (на 26%) говорят о запланированном продолжении обучения. Резиденты крупных городов также чаще (на 66%) намереваются продолжить профессиональную подготовку в ближайшие 3 года (оценки значимы на 1% уровне). При этом возраст и уровень образования респондента негативно коррелированы с планами продолжения обучения. Сотрудники с более высокой заработной платой чаще намерены продолжить профессиональное образование.

Подобного рода анализ был проведен только для работников с высшим образованием. В целом полученные сходные результаты<sup>5</sup>.

Говоря о надежности полученных результатов, отметим результаты ряда диагностических тестов. Были рассчитаны VIF-факторы (Variance Inflation Factor — VIF) для тестирования гипотезы о наличии мультиколлинеарности. Значение VIF-факторов для независимых переменных во всех моделях ниже 3, а среднее значение VIF ниже 1,55. Это позволяет отклонить гипотезу о мультиколлинеарности.

Также для моделей проведен тест на гетероскедастичность. Результаты теста Бройша-Пагана на гетероскедастичность на 1% уровне подтверждают ее наличие во всех моделях: для экономических данных редко следует ожидать гомоскедастичности остатков. Для устранения проблемы гетероскедастичности использовались значения двустороннего t-теста для  $\beta$  коэффициентов на основе робастных стандартных ошибок, скорректированных на гетероскедастичность.

<sup>4</sup> Для пояснения: вероятность выше на 114% означает, что на один положительный ответ в сфере машиностроения (эталонная переменная) в нефтегазовом секторе приходилось 2,14 положительных ответа.

<sup>5</sup> Оценки logit-регрессий не приводятся для краткости. Авторы готовы по запросу предоставить полученные оценки.

Таблица

Оценки logit-регрессий участия работников в программах профессионального обучения (по отраслям экономики)<sup>6</sup>

Переменные	В течение последнего года вы проходили курсы повышения квалификации? (1 = «Да»; 0 = «Нет»)		Планируете продолжить ваше образование в ближайшие 3 года? (1 = «Да»; 0 = «Нет»)	
	% change in odds	t-stat. robust	% change in odds	t-stat. robust
<b>Дамми-переменные отрасли</b>				
Нефтегазовая промышленность	114,1	(3,10)***	56,9	(2,12)**
Строительство	-35,1	(1,69)*	-27,4	(1,83)*
Транспорт и связь	-12,3	(0,59)	-11,2	(0,73)
Органы управления	0,91	(0,80)	48,9	(1,74)*
Образование и наука	92,0	(3,67)***	90,5	(4,20)***
Здравоохранение	55,9	(2,22)**	42,2	(2,08)**
Торговля и услуги	-47,0	(3,00)***	-23,7	(1,91)*
Финансы	-29,5	(1,03)	13,0	(0,48)
Энергетика	44,3	(1,17)	38,1	(1,23)
Армия и органы безопасности	-34,5	(1,51)	40,2	(1,86)*
Сельское хозяйство	-47,0	(1,77)*	-72,1	(3,98)***
ЖКХ	-25,2	(0,92)	-41,4	(1,98)**
Легкая и пищевая промышленность	-58,7	(2,76)***	-29,6	(1,96)**
Военно-промышленный комплекс	-9,8	(0,27)	-10,0	(0,33)
<b>Контрольные переменные</b>				
Пол (1=муж.; 0=жен.)	-16,2	(1,73)*	-26,0	(3,63)***
Крупный город (1=да; 0=нет)	8,7	(0,87)	66,3	(6,80)***
Возраст	-2,0	(4,73)***	-11,5	(20,60)***
Стаж	1,1	(1,87)*	0,7	(0,86)
Образование	18,4	(7,36)***	-8,9	(5,49)***
Заработная плата (часовая), руб.	0,1	(2,07)**	0,3	(4,77)***
Наблюдения	8211		5828	
PseudoR <sup>2</sup>	0,07		0,16	
WaldChi <sup>2</sup>	264,34***		640,37***	

А включая в модель набор контрольных переменных, мы стараемся ослабить и возможную проблему эндогенности.

**Заключение**

Результаты эмпирического исследования степени фактического и планируемого участия российских работников в программах повышения квалификации позволяют говорить о том, что реже всего участвуют и намереваются принять участие в программах профессионального обучения при прочих равных условиях сотрудники отраслей легкой и пищевой промышленности, торговли и услуг, сельского хозяйства. Несколько чаще проходят профподготовку сотрудники секто-

ров строительства, транспорта и связи, машиностроения. Активнее же всего повышают собственную квалификацию работники образования и науки, здравоохранения и нефтегазового сектора. Сходные результаты получены по выборке с включением данных только по сотрудникам с высшим образованием.

Базирующиеся на эконометрическом анализе результаты могут служить значимым вкладом в формирование эмпирической литературы по проблеме профессионального обучения работников на формирующихся рынках. В практическом плане полученные результаты акцентируют необходимость выработки как на государственном, так и корпоративном уровнях эффективной политики в области повышения квалификации персонала, направленной на удовлетворение запросов конкурентных рынков в квалифицированных специалистах различного уровня.

**Литература**

1. Acemoglu, D., Pischke J.S., 1999, Beyond Becker: Training in Imperfect Labour Markets, Economic Journal, 109 (Feb.), 112–142.  
 2. Ballot, G., Fakhfakh F, Taymaz E., 2006, Who Benefits from Training and R&D, the Firm or the Workers?, British Journal of Industrial Relations, 44 (3), 473–495.

<sup>6</sup> В таблице приведены процентные изменения вероятностей наступления события (% change in odds); в скобках приводятся значения t-статистик, скорректированных на гетероскедастичность R2 МакФаддена (McFadden) позволяет сравнить коэффициенты правдоподобия модели только с включением постоянного члена (β0) против модели с включением всех регрессоров. Статистика χ2 Вальда (Wald) используется для тестирования гипотезы о совместной значимости всех независимых переменных.  
 \*\*\* уровень значимости 1%, \*\* уровень значимости 5%, \* уровень значимости 10%.

3. Barron, J., Berger M., Black D., 1999, Do Workers Pay for On-The-Job Training, *Journal of Human Resources*, 34 (2), 235–252.

4. Cameron, A., Trivedi, P. *Microeconometrics Using Stata*. Stata Press, Texas, 2009.

5. Conti, G., 2005, Training, Productivity and Wages in Italy, *Labour Economics*, 12, 557–576.

6. Lalonde, R., 1995, The Promise of Public Sector-Sponsored Training Programs, *Journal of Economic Perspectives*, 9, 149–168.

7. Loewenstein, M., Spletzer J., 1999, General and Specific Training: Evidence and Implications, *Journal of Human Resources*, 34 (4), 710–733.

8. Long, J., Freese, J. *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*. – Stata Press Publication, Texas, 2001.

9. Manning, A. *Monopsony in Motion*, Princeton: Princeton University Press, 2003.

10. Stata Corp. *Stata Base Reference Manual: Release 11.0*. — Stata Corporation, College Station, Texas, 2009.

11. Stevens, M., 1994, A Theoretical Model of On-the-Job Training with Imperfect Competition, *Oxford Economic Papers*, 46 (4), 537–562.

12. Wooldridge, J. M., *Introductory Econometrics. A Modern Approach (2nd edition)*. — Mason: Thomson South-Western, 2002.

**В.М. БЕЛЫЙ.**

к. т. н., проф.

кафедры информационных технологий и управляющих систем

Финансово-технологическая академия

г. Королев, Московская область

E-mail: v.m.bely@rambler.ru

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

*Рассмотрены вопросы применения балльно-рейтинговой системы оценки учебной деятельности студента. Показаны недостатки существующего подхода. Предложен вариант организации эффективного учебного процесса.*

**Ключевые слова:** компетенции, зачетная единица, учебный модуль, балльно-рейтинговая система, качество образования.

### Постановка проблемы

Сегодня повышение качества образования — одна из ключевых проблем высшей школы. Предложений и споров вокруг способов решения этой проблемы много. Причем основное внимание уделяется вопросам, как повысить учебную активность студентов и как оценить эту активность.

Под *учебной активностью студента (УАС)* в данной работе понимается выполнение различных видов деятельности: посещение занятий, подготовка докладов или рефератов, выполнение практических работ, выполнение домашних заданий, выступление на семинарах и др. Оценка за каждый вид деятельности справедливо рассматривается преподавателем как оценка усвоения отдельного вопроса какой-либо темы дисциплины. Таким образом, оценка УАС определенным образом характеризует степень компетентности студента по изученным дисциплинам. И в конечном счете обобщенная оценка за весь период обучения является оценкой степени (качества) подготовленности выпускника как специалиста.

По принятой сегодня образовательной технологии студенты получают оценки качества знаний по конечному результату — зачету или экзамену. Но эта технология не позволяет определить, какому виду деятельности студент уделил недостаточно внимания в про-

цессе обучения и по каким направлениям необходимо активизировать его учебную деятельность.

На практике в вузах для оценки УАС внедряется *балльно-рейтинговая система (БРС)*. Предполагается, что эта система позволит более объективно оценить качество изучения дисциплин.

При разработке БРС используется терминология известных Болонских соглашений и последних версий федеральных ГОС [1, 2]. В то же время из-за отсутствия единого методического подхода по применению БРС разрабатываются различные варианты методики оценки.

Касаясь вопросов повышения УАС, нельзя не затронуть вопросы организации учебного процесса и естественно, подготовки дипломированного специалиста (как обобщенный образ выпускника вуза), а именно: как реагировать (или, скорее, какие меры принимать), если суммарная балльная оценка ниже какого-то заданного предела? Как решить вопрос передачи зачета (экзамена)?

В настоящей работе автором предложен один из подходов для ответа на поставленные вопросы.

### Терминология

Для однозначного понимания используемой терминологии введем определения, ориентируясь на использованную литературу [1–8].

**Зачетная единица (ЗЕ).** Будем рассматривать ЗЕ как временной интервал, выделенный для изучения всего курса или части курса отдельной дисциплины (нескольких дисциплин) учебного плана. На сегодняшний день принимают, как правило, одну ЗЕ, равную 36 часам.

**Компетенция** — характеристика усвоения содержания тем дисциплины. В современных ФГОС компетенции трактуются как *общие (ОК)*, так и *профессиональные (ПК)*.

**Кредит (академический кредит)** — оценка (количество баллов) усвоения (изучения) раздела темы дисциплины [6].

**Модуль или учебный модуль (УМ)** — отдельная дисциплина или совокупность дисциплин, представляющая собой законченный независимый курс для изучения определенного тематического направления. Способы формирования учебных модулей различны и определяются в каждом вузе по-своему. Например, в дисциплине «Информатика» можно выделить модуль по тематике систем счисления, а тематику знакомства с информационными системами и информационными технологиями объединить в модули с соответствующими дисциплинами<sup>1</sup>.

## Зачетная единица как мера качества

Для всех дисциплин по каждой специальности в соответствующем ФГОС определено необходимое количество ЗЕ. В рабочих же программах преподаватели устанавливают необходимое количество ЗЕ для дисциплин вариативной части учебного плана и соответствие тем дисциплин для ОК и ПК.

Выделим отдельно: подготовка специалиста предполагает изучение совокупности дисциплин, определенных ФГОС. Венцом обучения — защита дипломного проекта (работы) или государственный экзамен.

Здесь надо отметить, что дипломный проект (работы) по сути отражает способность студента собирать материал, его анализировать, обобщать, обосновывать. Проект предлагает вариант определенного решения только по одному из изучаемых тематических направлений.

Основной же оценкой подготовленности выпускника как специалиста является приложение к диплому (назовем его «аттестационная ведомость»), выдаваемое вместе с дипломом. Приложение показывает, какие дисциплины изучил выпускник и в какой степени их усвоил. Это — основная качественная оценка подготовки специалиста. При этом студент не может быть допущен к защите дипломного проекта (работы) или государственному (междисциплинарному) экзамену, если им не по всем дисциплинам получены итоговые оценки.

Вопрос о допуске к государственному экзамену (комплексному, междисциплинарному), а также к его содержанию и программе подготовки требует особого внимания. Таким образом, как принято сегодня во

всех вузах нашей страны, если нет оценки за любой хотя бы один УМ, независимо от его рейтинга, определенный учебным планом по специальности, выпускник не может получить диплом специалиста, а ограничивается справкой о прослушивании курса дисциплин.

В перспективе имеет смысл рассмотреть вопрос о целесообразности защиты дипломного проекта (работы) в принятой сегодня образовательной технологии. Наверное, настало время пересмотреть вопрос, оправдывает ли себя защита дипломного проекта (работы) и — что самое главное — насколько эта защита отражает степень подготовки специалиста?

Предлагается защиту дипломного проекта (работы) рассматривать как защиту квалификационной работы, т.е. одного из государственных экзаменов по выбранному тематическому направлению. В этом случае вуз идет навстречу нерадивым студентам, допуская их к госэкзаменам, по которым нет задолженностей.

Затронутая тема достаточно спорна. Поэтому, видимо, есть смысл обсудить ее отдельно.

## Противоречивая БРС

Вопрос применения балльной оценки УАС или балльно-рейтинговой системы оценок (БРС) на сегодняшний день не имеет единого решения, что вызывает определенные разночтения относительно способов ее применения [1–4]. С одной стороны, вуз должен подготовить грамотного специалиста, а с другой — должен формально отчитаться перед вышестоящими органами по таким, например, показателям, как количество отличников, количество допущенных или не допущенных к защите дипломного проекта (работы) и др. БРС позволяет формально определить готовность специалиста по совокупности полученных баллов за УАС и подготовить необходимую отчетную документацию.

Рассмотрим возможные варианты оценки УАС с использованием БРС.

Преподаватель определяет количество баллов за каждый вид деятельности студента для оценки степени изучения каждой темы дисциплины. При этом рейтинг дисциплин, ориентированных на ОК, может быть несколько ниже рейтинга дисциплин, ориентированных на совокупность ОК + ПК или только ПК. Рейтинг вида деятельности преподаватель может определять произвольно, исходя из тех потребностей, какие в данном семестре, по мнению преподавателя, приемлемы. Например, в одном семестре планируется проведение 4-х семинаров и подготовка одного доклада, в другом семестре планируется проведение 6-ти семинаров, но ни одного доклада. Планирование отражается в рабочих программах. Как правило, у дисциплин первого типа (только ОК) необходимое количество ЗЕ много меньше, чем у дисциплин второго типа (ОК + ПК или ПК).

Однако для учебно-методического управления, а также для деканата, необходимо готовить различные формальные отчеты с подведенными обобщающими ито-

<sup>1</sup> В задачу данной работы не входит определение способов формирования УМ. Поэтому в дальнейшем принято под УМ понимать отдельную дисциплину.



гами. Для этих целей, конечно, легче использовать единую систему итоговых оценок УАС. Так, если за сдачу зачета или экзамена установить 20 баллов, а в целом за УМ или дисциплину — 100 баллов для любого УМ (или дисциплин), обычное суммирование баллов по всем УМ позволило бы без труда определить рейтинг студентов, обучающихся по разным специальностям.

Использование БРС позволяет также оказать такую услугу, как электронный журнал, открытый для студентов и их родителей, отражающий все запланированные преподавателем виды деятельности, контролируемые на каждом аудиторном занятии. С помощью Интернета и студенты, и их родители в *любой момент* смогут ознакомиться с общей оценкой УАС и своевременно принять меры по корректировке оценки (повышение УАС). Например, подготовить доклад или реферат, либо активизировать выступления на семинарах.

### Новый подход к оценке

В чем недостатки такого подхода при оценке УАС? Прежде всего, одинаковая конечная оценка УАС предполагает разный рейтинг видов деятельности по разным дисциплинам. Так, например, за посещение занятий балльная оценка может быть по дисциплине, ориентированной на ОК, 5 баллов, а за ту же деятельность по дисциплине, ориентированной на ОК + ПК (или только ПК), 0,2 балла при условии, что количество выделенных аудиторных часов в первом случае много меньше, чем во втором. Соответственно, при том же условии «стоимость» реферата в первом случае может быть 20 баллов, а «стоимость» реферата во втором случае может быть 10 баллов.

Такие оценки УАС неоднозначно воспринимаются студентами, их родителями и преподавателями, читающими разные курсы дисциплин. Они, по признанию студентов, подсознательно понижают рейтинг *профессиональных дисциплин (ПД) и дисциплин специализации (ДС)*, а соответственно и отношение к ним. Вопрос тривиальный. Почему один и тот же вид деятельности имеет различное количество баллов и почему ПД и ДС «стоят» меньше естественно-научных

дисциплин? Ответа нет кроме одного: для удобства подведения итоговых данных учебно-методическим управлением или деканатом.

Предлагается иной подход к оценке УАС. Пусть каждый вид деятельности оценивается фиксированным количеством баллов по всем дисциплинам и независимо от специальности: тогда общая оценка за отдельную дисциплину, естественно, будет разной. Преподаватель устанавливает минимально и максимально возможные количества баллов за весь УМ (или за весь курс читаемой дисциплины). Минимальное количество — необходимое условие допуска студента к итоговой контрольной аттестации (зачету, экзамену).

При определении этого значения учитываются возможные пропуски занятий или неподготовленность за какой-либо вид деятельности по уважительной причине. Обязательным условием должно быть снижение балльной оценки за несвоевременную сдачу отчетности за отдельный вид деятельности. За сдачу итоговой аттестации в зависимости от оценки преподавателя также выставляется определенное фиксированное количество баллов. Тогда набранная студентом *сумма баллов за УАС плюс количество баллов за итоговую аттестацию, отнесенных к максимальному количеству баллов, плюс баллы за итоговую аттестацию (также максимальные)* дают возможность *формального определения степени подготовки студента по данному УМ (дисциплине)*. А среднее значение суммы итоговых оценок студента по совокупности дисциплин определяет его рейтинг в течение семестра или за заданный период обучения (рис.).

Множество кредитов позволяют оценить изученность вопросов отдельных разделов темы. Множество тем (возможно, одна тема) образуют учебный модуль. Трудоемкость изучения УМ определяется множеством зачетных единиц (возможно, одной ЗЕ). Количество баллов за тему (или темы) ограничено отдельной зачетной единицей. Оценки (количество баллов) за зачетную единицу характеризуют степень освоения компетенции.

Пример оценки видов деятельности студента приведен в таблице.



Рис. Обобщенная схема оценки УАС

Баллы оценки УАС

№ п/п	Вид деятельности	Цена в баллах за единицу зачетного кредита	Количество выполненных действий max/min	Возможная сумма зачетных кредитов (баллов) max/min
1	Посещение занятий	2,4	10/9	24/21,6
2	Ответы на вопросы на лекциях	3	3/2	9,0/6,0
3	Выступление на семинаре: отлично хорошо удовлетворительно	6,0	2/1	12/4,0
		5,0		
		4,0		
4	Подготовка реферата (доклада) по заданной теме	11	1/0	11/0
5	Выполнение домашнего задания: отлично хорошо удовлетворительно. <b>Несвоевременная сдача задания: минус 2 балла</b>	7,0	2/1	14/3,0
		5,0		
		3,0		
6	Оценки за промежуточный контроль знаний в семестре: отлично хорошо удовлетворительно. <b>Повторный промежуточный контроль знаний в семестре (пересдача): минус 2 балла</b>	5	2	10
		4	2	8
		3	2	6
7	Оценки итоговой аттестации: отлично хорошо удовлетворительно	20	1	20
		16	1	16
		12	1	12

**Рейтинговый балл.** Оценки итоговой успеваемости:

- ♦ максимальный балл — 100;
- ♦ минимальный балл — 58,6;
- ♦ недопуск к итоговой аттестации (экзамену, зачету) — 58,0.

### Как реорганизовать БРС

Не менее важные вопросы должны быть решены при организации использования БРС. Во-первых, как рассматривать сессию пересдач? Во-вторых, как можно досдать или пересдать упущенный в процессе обучения материал?

Основная задача вуза — подготовка высококвалифицированных специалистов. Это аксиома. А что делать с нерадивыми студентами? Не секрет, что практически в каждой группе обязательно есть студенты, которые портят общую картину успеваемости. Конечно, за 2–3 задолженности их можно отчислить. Но сокращение общего числа студентов отрицательно влияет на аттестационные показатели вуза в целом. С этим вузы не могут согласиться, и для неуспевающих студентов назначается сессия пересдач.

К чему это ведет? Прежде всего, к дозволенности другим студентам халатно относиться к учебному процессу. Студент пропускает коллективные обсуждения, не участвует в обсуждении вопросов, которые усваиваются в коллективе только во время аудиторных (особенно практических) занятий или обсуждений на семинарах. Но без практических занятий о каком приобретении навыков, умений (что требуется по ФГОС) студентами можно говорить? При пересдаче препода-

ватель физически не в состоянии все прошедшее в течение семестра восстановить (повторить) отдельному студенту или группе студентов за время подготовки к пересдаче. Выходит, студент, как в экстернате, самостоятельно проходит (изучает) сокращенный курс дисциплины. Спрашивается, почему бы не перевести вуз на обучение студентов всем дисциплинам по программе экстерната? Ответ очевиден: в этом случае о качестве подготовки выпускников говорить не приходится.

Для обеспечения качества образования необходимо к сессии пересдач относиться как к *очень вредному явлению*, существенно понижающему качество подготовки специалиста. Студент не занимался в течение семестра, не набрал минимальное количество баллов для допуска к итоговой аттестации или получил неудовлетворительную оценку во время сдачи экзамена либо зачета по дисциплине — по принятой сегодня процедуре оценки итоговых знаний ему разрешается за выделенное на пересдачу время (от недели до месяца) самостоятельно подготовиться и сдать этот экзамен или зачет. Кто кого обманывает? Скорее всего, вуз и студент сами себя.

Введение БРС должно позволить повысить качество УАС. При оценке качества необходимо найти и понять взаимосвязь между ОК (ПК), ЗЕ и УМ. Какие и за что должны быть назначены те или иные баллы? Можно оценивать каждую компетенцию в теме дисциплины. Тема дисциплины может быть частью зачетной единицы, а совокупность тем как частей зачетных единиц дает возможность оценить качество изучения УМ.

Схема на первый взгляд достаточно простая. Однако она требует внимательного анализа и изучения

перед ее применением. За изучение отдельной темы дисциплины студент может получить множество кредитов и одну или несколько компетенций и, наоборот, для получения одной из компетенций студенту необходимо изучить от одной до нескольких тем дисциплины либо дисциплин. Исходя из этого, предлагается компетенции, указанные во ФГОС, оценивать качественным значением типа «усвоено» или «не усвоено».

## Особенность нового подхода

К чему сводится суть изложенного материала? А сводится она к следующему:

- ◆ при введении БРС по предложенному подходу можно и, наверное, целесообразно отменить сессию пересдач;
- ◆ пересдача экзамена или зачета в принятых на сегодня нормах существенно понижает качество образования и отрицательно влияет на УАС. Поэтому пересдача экзамена или зачета должна осуществляться только после *повторного обучения курсу дисциплины*;
- ◆ студент не отчисляется из вуза за неуспеваемость (за исключением трех и более задолженностей в семестре). Он переходит с курса на курс, но не может быть допущен к защите дипломного проекта (или работы) либо сдаче государственного экзамена и при выпуске получает не диплом о высшем образовании, а справку о прослушанных курсах дисциплин. Если в дальнейшем он досдал дисциплины, после защиты диплома (или сдачи государственного экзамена) справка заменяется на диплом о высшем образовании;
- ◆ сокращаются психологическая и физическая нагрузка на преподавателя. Преподаватель проводит занятия только по расписанию, без дополнительных затрат на пересдачу или отдельных встреч со студентами для приема курсовых, экзаменов или зачетов.

А что же ожидает студента? Вопросы определения времени и места до сдачи или пересдачи экзаменов и зачетов и повторного обучения студент согласует с тьютором. При несдаче экзамена (зачета) или недопуске к итоговой аттестации ему необходимо с помощью тьютора записаться в группу, изучающую этот предмет в одном или более семестрах и пройти курс обучения заново в составе группы. По окончании обучения и получении допуска повторно сдать итоговый экзамен (зачет). Это повторное обучение может быть платным.

Такой подход к процессу обучения позволяет студенту выбрать преподавателя и в расписании занятий подобрать удобное для себя время. В крайнем случае

для изучения предмета студент может обратиться в другой вуз. Особенность этого подхода заключается в том, что свою задолженность студент может ликвидировать и после окончания вуза.

## Заключение

В статье поднят вопрос, который, безусловно, следует обсудить. И в результате обсуждения принять решение.

К сожалению, сегодня формальная отчетность деканата превалирует над качеством образования, т.к. по этой отчетности определяются аттестационные показатели как факультета, так и вуза в целом. Поэтому вузу необходимо определиться с приоритетами в основе организации учебного процесса: либо это формальная оценка ради «удобной» отчетности, либо повышение качества образования за счет повышения учебной активности студентов.

Конечно, во внимание принято, что формальный подход в той или иной мере сегодня уже реализован. Значит, упрощена процедура организации учебного процесса. Внедрение же подхода повышения качества требует значительных усилий как со стороны руководства деканатом и кафедрами, так и непосредственных исполнителей — преподавателями. Увы, последнее может быть основной причиной неприятия и критики предложенного подхода со стороны руководителей деканатов и кафедр.

## Литература

1. Приказ Минобразования РФ № 2654 от 11.07.2002.
2. Приказ Минобразования и науки РФ № 40 от 15.02.2005 «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации».
3. Положение о балльно-рейтинговой системе контроля и оценки академической активности студентов в ФГБОУ ВПО Курганский государственный университет. — Курган, 2011.
4. Положение о балльно-рейтинговой системе ОГТИ (филиала) ГОУ ОГУ. — Орск, 2011.
5. Положение о рейтинговой системе текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов в ГОУ ВПО ВГПУ. — Волгоград, 2011.
6. Положение об участии ФГОУ ВПО «Самарский юридический институт ФСИН России» в эксперименте по переходу на модульно-рейтинговую систему организации учебного процесса. — Самара, 2011.
7. Гладков Г.И. Что такое европейская система академических кредитов? — [URL]: [http://edu.tltsu.ru/sites/sites\\_content/site2077/](http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site2077/)
8. Система академических кредитов и европейское приложение к диплому как инструменты качества высшего образования в Европе / Проблемы качества образования. — Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского госуниверситета, 2006.



И. И. ДРАЧ,

к. педагог. н., доц.

Университет менеджмента образования

Национальной Академии педагогических наук Украины

E-mail: Drach\_j@ukr.net

# КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

## ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ СТРУКТУР

*Рассмотрены особенности управления профессиональной подготовкой будущих специалистов на принципах компетентностного подхода. Проанализированы основные организационные структуры, которые целесообразно использовать при компетентностно ориентированном управлении, раскрыты их преимущества и недостатки.*

**Ключевые слова:** управление, профессиональная подготовка, компетентностный подход, организационные структуры.

Реформирование системы высшего образования Украины в контексте обновления мировых образовательных систем предполагает переосмысление цели и результата образования. Одним из эффективных путей разрешения противоречий в развитии образования и общества, согласования образовательных систем в глобальном мире стала идея использования компетентностного подхода<sup>1</sup>.

### Структура управления

Внедрение компетентностного подхода в высшей школе обуславливает необходимость создания надежных управленческих механизмов для решения стоящих задач, которые этот подход несет.

Специфика управления профессиональной подготовкой будущих специалистов в высшей школе на принципах компетентностного подхода (компетентностно ориентированного управления) состоит в том, что, с одной стороны, управление подготовкой осуществляется в соответствии с государственными нормативами по структуре, содержанию, видам, формам и срокам обучения, а с другой — фокусирует внимание на присутствии в образовательном процессе «человеческого фактора», обладающего внутренним потенциалом самоорганизации и саморазвития.

Процесс компетентностно ориентированного управления предусматривает интеграцию и систематизацию управленческих воздействий всех уровней на процесс формирования профессиональной компетентности у студентов. Основа управления при этом — взаимодействие субъектов управленческой деятель-

ности, главный результат которого развитие личности [4].

Структура управления — важнейшая часть любой организации, в т.ч. образовательной. Организационную структуру управления профессиональной подготовкой будущих специалистов в высшей школе будем рассматривать как совокупность взаимосвязанных составляющих системы управления, которые осуществляют деятельность в соответствии с определенной целью.

Формирование организационной структуры осуществляется на основе вертикальных и горизонтальных связей. *Горизонтальные связи* обеспечивают эффективное взаимодействие структурных подразделений и уровней управления при осуществлении деятельности: это связи между примерно равными в иерархическом отношении элементами. Их специфика состоит, как правило, в организационной неформальности. Способом формализации горизонтальных связей может быть выделение специального персонала или подразделений, которые осуществляют организацию взаимодействия равностатусных элементов. *Вертикальные связи* — атрибут выстроенных по иерархии организаций, они соединяют различные уровни и образуют «вертикаль власти».

Теоретический анализ трудов по теории социального управления и педагогического менеджмента<sup>2</sup> позволил выделить основные организационные структуры, которые целесообразно использовать при компетентностно ориентированном управлении. Таковыми, по нашему мнению, являются линейная, линейно-функциональная и матричная структуры.

Цель статьи — рассмотрение возможностей этих организационных структур при управлении компетент-

<sup>1</sup> Компетентностно ориентированное образование направлено на то, чтобы в процессе обучения необходимо не просто обеспечить усвоение студентом знаний, умений и навыков, а направить его на самостоятельное нахождение и адекватное применение полученных знаний в соответствии с конкретным жизненным или профессиональным контекстом, приобретение целостного опыта решения различных профессиональных и жизненных проблем.

<sup>2</sup> Л. М. Ващенко [1], Л. И. Даниленко [2], Л. Калуве, Е. Маркс, М. Петри [4], Б. З. Мильнер [5], Д. Шафер, Р. Фаррелл Роберт, Л. Шафер [8], Е. В. Яковлев [7].



ностно ориентированной профессиональной подготовкой будущих специалистов.

## Виды структур

Наиболее простая из организационных структур управления *линейная структура* или линейный тип управления. При линейной структуре управления руководитель вуза (ректор) определяет цель и средства ее достижения, доводит их до сведения исполнителей, распределяет полномочия членов коллектива в соответствии с должностными обязанностями. Управляющее воздействие передается нисходящим потоком, а каждый подчиненный имеет только одного руководителя. Горизонтальные связи практически отсутствуют. Руководитель несет всю полноту ответственности за результаты деятельности.

Данная организация характеризуется узаконенной авторитарностью и формализацией. Роли и задачи в ней четко определены, в организации преобладает дух справедливости. В то же время способности такой организации к изменениям незначительны, влияние руководства на преподавателей в плане собственно преподавания минимально [9. С. 218].

Преимущества линейной организационной структуры в условиях компетентностно ориентированного управления — централизация власти, которая может использоваться в экстренных случаях при разовых акциях по оперативному вмешательству руководства в процесс профессиональной подготовки. Именно такая структура лучше всего позволяет оперативно принимать управленческие решения. При этом недостатками линейной организационной структуры управления являются:

- ◆ потребность в руководителях универсальной квалификации (руководитель должен быть универсальным специалистом, способным выполнять многие функции, которые требуют специальных знаний);
- ◆ жесткая централизация (интегрируя все факторы управленческого воздействия в одном лице первого руководителя, такая структура отводит другим участникам управленческой деятельности лишь роль исполнителей, при этом практически не учитываются потребности непосредственных исполнителей);
- ◆ отсутствие разделения управленческого труда (это приводит к перегрузке руководителя, концентрирует его внимание преимущественно на вопросах текущей деятельности организации, оставляя в стороне стратегические перспективы);
- ◆ широкий простор для субъективизма руководителя, основанный на персонифицированном принятии управленческих решений.

Недостатки линейной структуры частично нивелируются *линейно-функциональной организационной структурой*. Как отмечает Б.З. Мильнер, «функциональная структуризация является наиболее широко распространенной формой организации деятельности и

имеет место почти на всех предприятиях на том или ином уровне организационной структуры. Это процесс деления организации на отдельные элементы, каждый из которых имеет четко определенную, конкретную задачу и обязанности. Создание функциональной структуры сводится к группировке персонала по широким задачам, которые они выполняют» [5. С. 62].

Линейно-функциональная организационная структура характеризуется сочетанием линейной и функциональной структур. Такая структура удачно сочетает линейные (производственные) подразделения, выполняющие весь объем основной производственной деятельности, с отделами и службами, реализующими конкретные функции управления в масштабах всей организации (планирование, финансы, бухгалтерия, маркетинг, кадры). Линейными подразделениями вуза являются институты (факультеты), а функциональными — бухгалтерия, отдел работы с персоналом, отдел маркетинга, редакционно-издательский отдел, отдел международной деятельности.

В линейно-функциональной структуре присутствуют элементы децентрализации управления, появляется управленческая культура. Внутренняя дифференциация функций управления позволяет стратифицировать управления и рационально использовать управленческий ресурс всех участников управленческого процесса независимо от статуса. Увеличение числа субъектов управленческого воздействия положительно влияет на конечный результат, сближает результаты деятельности с целевыми установками. Децентрализация управления в рамках линейно-функциональной структуры приводит к тому, что разделение прав и ответственности распределяется между различными органами [5. С. 63].

При осуществлении компетентностно ориентированного управления подготовкой будущих специалистов в вузе линейно-функциональная структура имеет значительно больше возможностей для применения, чем линейная. Преимущества данной структуры:

- ◆ четкое распределение функциональных обязанностей сотрудников вуза;
- ◆ специализация управленческих кадров;
- ◆ избежание дублирования функций;
- ◆ использование регламентирующих документов;
- ◆ наличие иерархической субординации;
- ◆ обеспечение систематического контроля за результатами процесса формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

Из этого следует, что основная характеристика линейно-функциональной структуры — ее предсказуемость и стабильность. При использовании данной структуры в компетентностно ориентированном управлении передача текущего управления руководителями линейных подразделений и функциональное разделение управленческой деятельности вуза в целом позволяют высшему руководству сосредоточиться на решении стратегических проблем развития учебного заведения, обеспечивая его наиболее рациональное взаимодействие с внешней средой с целью улучшения

качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

Подтверждением действенности линейно-функциональной архитектуры организации служит ее широкое распространение в учебных заведениях, в т.ч. высших. В то же время на основании теоретического анализа и собственной управленческой деятельности к недостаткам линейно-функциональной организационной структуры при осуществлении компетентностно ориентированного управления можно отнести:

- ◆ сложность взаимодействия линейных и функциональных руководителей, что вызывает необходимость координации действий всех участников управления для предотвращения конфликтов между субъектами управления;
- ◆ сопротивление внедрению управленческих и педагогических инноваций.

## Перспективные формы управления

В последние десятилетия в управление организациями, в т.ч. учебными заведениями, стали проникать идеи использования проектных структур. Появление организационных структур такого типа в вузах мы связываем с феноменом самоорганизации открытой, динамической системы, цель которой — процесс профессиональной подготовки будущих специалистов.

Под *проектной структурой управления* понимается временная организация, которая создается для решения конкретной комплексной задачи разработки проекта и его реализации [5. С. 70]. Основная идея такой организационной структуры состоит в передаче одному лицу (руководителю проекта) полномочий и ответственности за планирование, оперативное управление, финансирование выполнения всех работ по проекту<sup>3</sup>. Проектная организационная структура функционирует относительно автономно и существенно не влияет на состояние системы управления в целом, поскольку поддерживает только взаимосвязи, которые необходимы для успешного достижения цели проекта<sup>4</sup>.

При выборе организационной структуры для реализации проектов целесообразно воспользоваться анализом характеристик проектов, представленных Р. Юкером [8] (табл.).

Наиболее удачно, по нашему мнению, преимущества проектной структуры в образовательных учреждениях охарактеризованы Л.М. Ващенко [1]. К ним отнесены следующие:

- ◆ возможность привлечения к инновационной деятельности значительного числа педагогов и комплексного решения большого объема различных задач;
- ◆ возможность для каждого педагога испытать себя в разных ролях (руководителя проекта и ис-

полнителя), что создает предпосылки для осознания ролей в организации и формировании отношений сотрудничества и кооперации;

- ◆ способность организации (учебного заведения) на основе одновременного ведения нескольких проектов осуществить мощный рывок в развитии.

Перспективной организационной структурой при управлении формированием профессиональной компетентности будущих специалистов, на наш взгляд, является и матричная структура управления, которая сочетает линейно-функциональную организационную структуру с проектным управлением.

*Матричная структура управления* предполагает, что вуз функционирует и развивается одновременно в двух направлениях: вертикальном (управление функциональными и линейными структурными подразделениями) и горизонтальном (управление отдельными проектами, программами, для реализации которых привлекаются человеческие и другие ресурсы различных подразделений учебного заведения). В рамках данной организационной структуры члены проектной команды подчиняются не только руководителю проекта<sup>5</sup>, но и руководителям тех функциональных подразделений, в которых они постоянно работают.

Таким образом, матричная структура управления представляет собой наложение проектной структуры на постоянную для вуза линейно-функциональную структуру управления. Важнейшей задачей высшего руководящего состава в этих условиях становится поддержание баланса между двумя организационными структурами. Характерная особенность матричной структуры — командная система ответственности и распределения обязанностей.

В научной литературе матричные структуры представлены тремя типами: слабые, сбалансированные и сильные. Эти виды матричных структур отличаются друг от друга относительным балансом власти между функциональными руководителями и руководителями проектов. Слабые матрицы хранят много характеристик линейно-функциональной организации. Сбалансированная матричная организационная структура характеризуется поддержкой как операционной, так и проектной деятельности. Сильные матрицы обладают характеристиками проектных организаций [8].

Будучи сложными организационными построениями, матричные структуры ориентированы на нововведения. Данные структуры предъявляют особые требования к персоналу (в частности, линейным руководителям) и уровню координации различных работ в организации. Использование матричных структур особенно эффективно и актуально в условиях динамического изменения сложной внешней среды.

## Сбалансированность структуры

Важными выводами в контексте компетентностно ориентированного управления мы считаем следующие:

<sup>5</sup> Руководители проектов в матричной структуре отвечают в целом за интеграцию всех видов деятельности и ресурсов, относящихся к данному проекту.

<sup>3</sup> Создание проектной структуры инициирует любой проект.

<sup>4</sup> Проектные структуры в вузах могут различаться между собой по масштабу деятельности, широте охвата педагогических, научных и управленческих проблем, характером связей с линейными и функциональными подразделениями, кругу полномочий для взаимодействия с внешней средой.

Таблица

## Характеристики проектов, которые реализуются различными организационными структурами

Характеристики проекта	Функциональная структура	Матричная структура		Проектная структура
		Слабая	Сильная	
Неопределенность	Низкая	Умеренная	Высокая	Высокая
Технология	Стандартная	Стандартная	Сложная	Новая
Сложность	Низкая	Низкая	Средняя	Высокая
Продолжительность	Короткая	Средняя	Средняя	Долгая
Размер	Малый	Малый	Средний	Большой
Важность	Низкая	Средняя	Средняя	Высокая
Заказчик	Разный	Разный	3 или 4	Один
Взаимная зависимость	Низкая	Средняя	Средняя	Высокая
Взаимная зависимость	Высокая	Средняя	Средняя	Низкая
Критичность по времени	Зависит	Зависит	Зависит	Зависит
Дифференциация	Низкая	Низкая	Высокая	Средняя

во-первых, для матричной организационной структуры управления характерны субъект-субъектные отношения между управляющей и управляемой подсистемами, руководителями и подчиненными, педагогами и студентами;

во-вторых, появление матричной структуры управления возможно только в профессионально зрелой, развивающейся организации.

Высокая профессиональная компетентность управляющей подсистемы обуславливает эффективность управления, основанного на принципах партисипатизма — своеобразной альтернативы авторитарности, директивности, принуждения.

Полностью разделяем позицию Е.В. Яковлева, состоящую в том, что использование данной организационной структуры обеспечивает повышение качества управления, которое детерминировано, во-первых, углублением и расширением взаимодействия субъектов образования, во-вторых, повышением комфортности образовательного процесса в целом, в-третьих, формированием необходимых личностных качеств участников взаимодействия [7].

К преимуществам использования матричной организационной структуры в условиях компетентностно ориентированного управления нами отнесены:

- ♦ гибкость, обусловленная тем, что в матричной организации для работы в конкретном проекте сотрудники набираются из разных структурных подразделений (работников можно гибко перераспределять в зависимости от потребностей каждого проекта);
- ♦ комплексное решение большого объема разнообразных задач, обеспечиваемое привлечением значительного круга работников;
- ♦ эффективная координация работ, которая позволяет преодолевать разобщенность между структурными подразделениями;
- ♦ эффективное использование ресурсов;
- ♦ содействие саморазвитию отдельных подсистем организации и самореализации участников процесса управления, поскольку они свободны в принятии локальных управленческих решений;

- ♦ сближение внутренних потребностей участников управленческих воздействий с целями организации, что способствует достижению индивидуального и группового удовлетворения профессиональной деятельностью.

Однако матричные организационные структуры имеют и определенные недостатки:

- ♦ сложность сочетания интересов линейных / функциональных руководителей и руководителей проектов при распределении ресурсов, что приводит к возможности конфликтов;
- ♦ необходимость отчетности участников проектов как минимум перед двумя руководителями;
- ♦ возможность того, что функциональный менеджмент и менеджмент проектов могут иметь различные приоритеты;
- ♦ возможность при большом количестве проектов, выполняемых в вузе одновременно, возникновения хаотичности в процессе управления, что приводит к потере целостности педагогической системы.

В процессе компетентностно ориентированного управления, по нашему мнению, наиболее целесообразно использовать *сбалансированную матричную организационную структуру*, которая отражает управление функциональными и линейными структурными подразделениями вуза в режиме функционирования и управления отдельными проектами, программами в режиме развития.

Пример использования матричной организационной структуры управления в Университете менеджмента образования Национальной Академии педагогических наук Украины — проектная деятельность научно-педагогических работников и магистрантов, которые обучаются на специальностях «Педагогика высшей школы» и «Управление учебными заведениями». Для проектно-деятельности в условиях компетентностно ориентированного управления в университете создана научно-исследовательская лаборатория управления формированием профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы. К работе в лаборатории привлекаются научно-педагогические



работники университета, члены временных научных творческих коллективов на общественных началах и / или путем участия в научном исследовании по соответствующим научным темам.

В рамках деятельности лаборатории предусмотрено выполнение следующих проектов:

- ♦ анализ мировых тенденций в подготовке преподавателей высшей школы с целью их использования в отечественной практике;
- ♦ организация и проведение психолого-педагогических исследований в области определения содержания и структуры профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы;
- ♦ разработка научных основ управления формированием профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы;
- ♦ разработка и апробация модели управления формированием профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы;
- ♦ разработка рекомендаций по внедрению разработанной модели в управленческую деятельность высших учебных заведений;
- ♦ инновационно-консалтинговое и мониторинговое обеспечение управления формированием профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы;
- ♦ психолого-педагогическое сопровождение индивидуального саморазвития будущих преподавателей высшей школы в процессе профессиональной подготовки;
- ♦ содействие формированию опыта научно-исследовательской деятельности студентов;
- ♦ обеспечение информационно-просветительской деятельности в области педагогики и педагогического менеджмента.

Результат реализации этих проектов — подготовленные учебно-методические пособия «Профессиональная компетентность преподавателя вуза», «Управление профессиональной подготовкой будущих специалистов на основе компетентного подхода». Магистрантами по специальностям «Педагогика высшей школы» и «Управление учебными заведениями» выполнены научные исследования на темы «Управление учебным процессом в школе на основе компетентного подхода», «Управление подготовкой будущих правоведов на основе компетентного подхода», «Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальной школы» и др.

Примером проектной деятельности также является участие сотрудников университета в совместном проекте МБРР и Минобрнауки Украины «Равный доступ к качественному образованию»<sup>6</sup>, а также проекте «Стра-

тегия реформирования образования в Украине» при поддержке Программы развития ООН, международного фонда «Возрождение» и Института открытого общества (Будапешт). В рамках реализации данных проектов были разработаны и прошли всеукраинское обсуждение квалификационные требования к профессиональной деятельности педагогических работников, разработаны рекомендации по образовательной политике Украины.

## Заключение

Компетентностно ориентированное управление, как отмечено, имеет системный характер и реализуется на уровне целостного цикла профессиональной подготовки будущих специалистов при непосредственном участии всех субъектов образовательного процесса. Его осуществление означает не только непосредственное воздействие преподавателя на студента, но и соответствующее организационное структурирование.

Адекватность построения организационных структур компетентностно ориентированного управления современным, быстро изменяющимся условиям определяется профессионализмом управленческого аппарата вуза, в первую очередь его руководителя (ректора). Оптимальное использование в процессе компетентностно ориентированного управления различных организационных структур, на наш взгляд, обеспечит возможность для функционирования и развития системы управления, повышающей свою эффективность. Это, в свою очередь, будет способствовать улучшению качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

## Литература

1. Ващенко Л.М. Система управления инновационными процессами в общем среднем образовании региона: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. — Киев, 2006.
2. Даниленко Л.И. Теоретико-методические основы управления инновационной деятельностью в общеобразовательных учебных заведениях: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. — Киев, 2005.
3. Драч И.И. Управление формированием профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы в условиях инновационного развития общества / Материалы V Междунар. научно-практической конференции «Инновационное развитие общества в условиях кросскультурных взаимодействий». — Сумы, 2012. — С. 329–332.
4. Калуве Л., Маркс Е., Петри М. Развитие школы: модели и изменения. — Калуга, 1993. — 239 с.
5. Мильнер Б.З. Теория организации. — М.: Инфра-М, 2001. — 294 с.
6. Руководство к своду знаний по управлению проектами: Американский национальный стандарт ANSI/PMI 99-001-2004. — М.: Московское отделение PMI, 2005. — 401 с.
7. Яковлев Е.В. Внутривузовское управление качеством образования. — Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2002. — 390 с.
8. Youker, R. Organizational Alternatives for Project Management // Project Management Quartely. — 8 (1): 21. 1977.

<sup>6</sup> Особенность реализации проекта «Равный доступ к качественному образованию» состояла в активном привлечении на добровольных началах студентов университета в качестве обучаемых. Заслуживает внимания факт активного участия в нем студентов (приблизительно 80% от общего числа), несмотря на их загруженность основными занятиями в процессе профессиональной подготовки.





## ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

**Т. Н. БОКОВА,**

*к. педагог. н., доц.*

*кафедры английского языка*

Волгоградский государственный  
социально-педагогический университет

E-mail: tnbokova@mail.ru

### РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ОБРАЗОВАНИЯ В США В XX СТОЛЕТИИ

*Представлен анализ развития педагогической мысли в США в XX в. Выделены временные этапы этого процесса, в их рамках рассмотрены философско-педагогические концепции, главные методологические подходы педагогики США, показаны их значимость и влияние на систему образования в России и США.*

**Ключевые слова:** США, образование, прагматизм, непрерывное образование, бихевиоризм, тесты, гуманизм, личностно ориентированное обучение, конструктивизм, когнитивизм.

В начале XX столетия в США сложилась комбинация психологических, естественно-научных и социологических течений, обеспечивающих процесс развития педагогической мысли и образования. Проанализировав как отечественные, так и оригинальные источники<sup>1</sup>, которые ранее не изучались российскими учеными, мы выделили три временных этапа развития педагогической мысли и образования в США в XX в.: 1900–1950 гг., 1950–1970 гг. и 1980–2000 гг.

#### Первая половина XX в.

##### Догмат американского образования

Первая половина XX в. прошла под знаком противостояния тоталитарных и демократических режимов, что отразилось на эволюции школы и педагогической мысли. В результате реформ были:

- ♦ укреплены основы обязательного бесплатного начального и среднего государственного образования;
- ♦ сохранена система частного образования;
- ♦ осталась привилегия состоятельных слоев общества на полноценное образование;
- ♦ продолжала действовать децентрализованная модель управления школой;

- ♦ форсированно росло среднее профессионально-техническое образование;
- ♦ расширена программа начального обучения;
- ♦ укреплен тип школы между начальным и полным средним образованием;
- ♦ увеличен объем естественно-научного среднего образования.

К 1900 г. США стали более урбанизированной страной, города были заполнены эмигрантами. Между 1830 и 1930 гг. в страну приехали около 22 млн. эмигрантов. в т.ч. 3 млн. детей. К 1910 г. уже более миллиона юношей и девушек учились в средней школе, что вызвало реорганизацию среднего образования. Из школы, имеющей узкую цель — подготовить выпускников к продолжению учебы в вузах, она стала превращаться в массовое учебное заведение с широкими задачами.

В отличие от западноевропейской системы, где дети после начальной школы распределялись по различным типам школ с разными целевыми установками и учебными программами, в США был создан один тип средней школы — «всеохватывающая», которую посещали все дети. Она имела более демократический вид по сравнению с элитарной средней школой Франции, Англии или Германии. По числу школ и охвату ими детей США в то время занимали одно из первых мест в мире. Именно в этот период был сформулирован догмат об истинно демократическом характере американского образования. Он составил часть доктрины об особой роли Америки как оплота и защитника свободы и демократии в мире [8].

<sup>1</sup> Малькова З.А., Дмитриев Г.Д., Вульфсон Б.Л., Бессарабова И.С. и др., а также Mondale S., Pulliam J., Van Patten J., Church R., Cremin L., Spring J. и др.

Прагматическая педагогика

В начале века в США велась оживленная дискуссия о том, какой быть школе для детей трудящихся. Большую роль в этот период приобрели идеи прагматической педагогики, разработанные Дж. Дьюи. Он подверг острой критике старую американскую школу, усматривая ее главные недостатки в однообразии программ, схоластических методах обучения, пассивности учащихся<sup>2</sup>.

Как отмечают З.А. Малькова и Б.Л. Вульфсон [3], педагогические идеи Дьюи базировались не только на философских постулатах. В его работах определенным образом ассимилировались некоторые положения выдающихся педагогов прошлого — Руссо, Фребеля, Песталоцци и Гербарта, а также выводы, вытекающие из анализа практики американской школы. На протяжении ряда десятилетий прагматическая педагогика выступала теоретической основой правительственной школьной политики в США.

Современные прагматисты несколько меняют акценты. По-прежнему осваивая принцип «обучение посредством деятельности», они подчеркивают, что деятельность нужно понимать не в узком смысле как преимущественно физический труд или конкретные действия детей, но более широко — как любой вид учебной деятельности, если ученик выступает ее активным участником. Прагматизм оказал существенное влияние и на ряд западноевропейских педагогов: П. Нанна (Англия), О. Декроли (Бельгия), Р. Кузинэ (Франция). Важно отметить, что с середины XX в. идеи прагматизма объединяются с логическим позитивизмом, семантикой, операционализмом.

В России идеи прагматизма появились в конце XIX — начале XX в. Однако наиболее важными они стали лишь после Первой мировой войны.

До 1931 г. образовательная теория и практика в Советском Союзе развивались в русле глобальных педагогических тенденций. В начале века концепцию Дж. Дьюи высоко оценивали такие советские ученые, как Н.К. Крупская, Б.В. Всесвятский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Б.Б. Комаровский.

По мнению М.В. Бочкаревой [1], отечественные педагоги проявили интерес к американскому педагогическому опыту потому, что в нем содержались новейшие идеи, которые в большей мере отвечали задачам воспитания активной личности. К наиболее важным для педагогики идеям прагматизма советские педагоги XX в. относили:

- ◆ возникновение умений планировать учебный труд и главное самостоятельно его выполнять;
- ◆ обучение, которое основано на исследовательском методе, системе контроля и, что самое важное, самоконтроля в процессе учебной деятельности.

<sup>2</sup> В настоящее время некоторые идеи прагматизма развивает один из наиболее авторитетных философов США — Р. Рорти. Идеи прагматизма в разное время разделяли Ф. Шиллер (Англия), Папини (Италия), Ху Шу (Китай).

Бихевиоризм и тестирование

С начала XX в. широкое распространение получает и бихевиоризм. Однако если для прагматистов предметом исследования является что-то конкретное и наблюдаемое, то для бихевиористов объект исследования — само поведение<sup>3</sup>. Бихевиористские установки открыли возможность контролировать формирование личности в стенах школы на путях технологизации процесса учения и модификации поведения. Особое значение в бихевиористской школе приобрела идея позитивного или негативного подкрепления той или иной реакции индивида в качестве мощного движущего фактора поведения, трактуемого как жизненное проявление личности в самом широком аспекте.

В связи с расцветом бихевиоризма и экспериментального направления в психологии американские психологи предприняли попытки создать измерители (тесты), которые могли бы предоставить объективные данные, характеризующие личность. Однако при разработке тестов их авторы во многих случаях допускали серьезные методологические ошибки. Интеллектуальные тесты, например, строились на ложной концепции о врожденном характере умственных способностей и их неизменяемости. Насколько субъективны и научно необоснованны были эти тесты, говорит хотя бы тот факт, что их авторы не могли дать точного определения интеллекта, т.е. того объекта, который они собирались измерять. Каждый автор вкладывал в это понятие свой смысл, и соответственно тесты разных авторов измеряли различные компоненты при определении умственных способностей.

Начиная с 1920-х гг. интеллектуальные тесты прочно вошли в практику работы американской школы. Можно с полным основанием утверждать, что измерение умственных способностей детей и их распределение на группы в соответствии с IQ является одной из самых характерных черт современной школы США [10].

В СССР бихевиоризм, как и многие другие психологические течения, рассматривался в качестве буржуазного извращения психологии. Критика А.Н. Леонтьева в основном основывалась на том, что бихевиоризм полностью отрицает роль и наличие внутренних ненаблюдаемых свойств (цели, мотивы, предубеждения и др.) в поведении и деятельности человека. Однако возникшие объективная психология П.П. Блонского и рефлексология В.М. Бехтерева были близки бихевиоризму.

**В настоящее время бихевиоризм не достиг предполагаемой популярности, однако внес значительный вклад в сферу практической психологии. Принципы бихевиоризма оказали наибольшее влияние на развитие социальных наук в XX в. Бихевиористские теоретические модели (особенно теория научения), вместе с психоаналитическими моделями, широко применялись в первой половине XX в. представителями**

<sup>3</sup> Бихевиоризм возник благодаря изучению условных рефлексов в психологии и становлению зоопсихологии как экспериментальной ветви психологии.

направления «культура-и-личность». Необихевиористские модели широко используются в социологии и социальной психологии (теория обмена Дж. Хоманса и П. Блау; социологические концепции Скиннера), также в психотерапии и коррекции поведения. Бихевиоризм положил начало становлению и развитию разнообразных психологических и психотерапевтических школ, таких как необихевиоризм, когнитивная психология, поведенческая терапия. Даже сейчас существует бихевиоризм, который строится на «скиннерских» началах, проверяемый на практике и вполне успешно решающий ежедневные проблемы людей, который функционирует под названием «Анализ поведения», а также всемирная Association for Behavior Analysis International® (ABA International®), основанная в 1974 г. [9].

Ведущие идеи бихевиоризма нашли применение в разработанном Б. Ф. Скиннером программном обучении. Сущность данной концепции состоит в применении аппаратных средств в представлении информации всем учащимся и выдачи им результатов их обучения, а также делении учебного материала на небольшие порции, которые учащийся пытается освоить в соответствии с заданным уровнем способностей. Опираясь на модель бихевиоризма, факультеты педагогики в США до настоящего времени делают главный упор на имитацию и автоматизацию поведения.

В итоге целью образования в США в течение многих лет остается освоение набора predetermined методов преподавания; но при этом контроль качества осуществляется с помощью стандартизированного тестирования. Любые стандарты выступают образцами поведения, а почти любую форму поведения можно воспитать — таковы позиции бихевиористической педагогики.

Что касается России, то бихевиоризм значим в образовании с позиции стандартизации обучения и применения различных тестов в средних и высших школах.

## Вторая половина XX в.

### Когнитивная педагогика

Со второй половины XX в. (1950–1970 гг.) при переходе к постиндустриальному (информационному) этапу развития система образования вступила в противоречие с новой ситуацией в обществе.

Усложнение производства и необходимость более высокой профессиональной квалификации, научно-техническая революция и быстрота изменений во всех областях жизни предъявляли каждому человеку и обществу в целом новые требования. Общество вынуждено было все больше учитывать «человеческий фактор», сознавая ограниченные возможности технического прогресса. Постепенно необходимость и полезность разностороннего развития личности для общества, готовой адекватно реагировать на быстроменяющийся мир, стали осознаваться как условие дальнейшего выживания человечества. Система образования вынуждена была ориентироваться на изменившиеся потребности общества.

В середине 1960-х гг. в США развернулось широко-масштабное движение за устранение расовой и рели-

гиозной сегрегации в школе. Дискриминация отдельных групп была признана пережитком рабовладельческого прошлого, недостойным современной цивилизации. Весьма актуальными стали идеи гуманизации и демократизации образования.

В педагогической науке возник ряд направлений, ориентированных на поиск путей повышения эффективности образования. Практически все эти направления базируются на идеях педагогов-реформаторов прошлого. Реализация преемственности прослеживается достаточно явно во всех педагогических концепциях, хотя можно встретить и принципиально новые подходы и идеи [11].

Актуальными в этот период стали идеи гуманизации и демократизации образования, а также когнитивной педагогики<sup>4</sup>.

Если в бихевиористской теории ребенок выступает как программируемый извне организм, пассивно воспринимающий информацию и демонстрирующий определенный «поведенческий репертуар», то психологи-когнитивисты отстаивают иной взгляд на природу ребенка. В теории виднейшего представителя этого течения Дж. Брунера ребенок — не пассивный реципиент, он не просто «аккумулирует» знания и навыки; он выступает как исследователь окружающего мира, активный субъект познавательной деятельности<sup>5</sup>.

### Гуманистическая педагогика

Психологический гуманизм появился в противовес существующему бихевиористскому подходу к личности человека и был представлен такими учеными, как Г. Олпорт, А. Маслоу и К. Роджерс. Согласно А. Маслоу гуманистическое воспитание заключается в умении педагога обнаружить то, что в человеке уже заложено. Учение, которое направляется извне, уступает место учению, направляемому изнутри. В этом случае открывается путь к самоактуализации. Предложенная целостная философия охватывает вопросы о цели жизни, деятельности общества и многие другие аспекты человеческого существования.

Основатель гуманизма К. Роджерс рассматривает обучение как бесконечный процесс, который существует в рамках континуума значения. Традиционную модель образования Роджерс предложил заменить на человекоцентрированный подход в обучении, «значимое учение», которое не является простым накоплением фактов, а подразумевает полное изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика,

<sup>4</sup> От лат. *Cognition* — знание, познание.

<sup>5</sup> Обосновывая задачу максимального выявления интеллектуальных резервов ребенка в стенах школы, Дж. Брунер выступает с конструктивной идейно-теоретической программой, адресованной педагогике. Базируясь на сходном с Ж. Пиаже взгляде на ребенка как исследователя окружающего мира, Брунер тем не менее адресует упрек в известной доценке внешних факторов умственного развития: «Хотя Пиаже признает, что влияние окружающей среды играет свою роль, тем не менее это признание носит формальный характер». Недовольство Брунера этой стороной учения Пиаже обоснована, т.к. он — один из тех немногих современных западных аналитиков педагогического процесса, кто поднимает вопрос о реальной значимости самого обучения как эффективного фактора умственного развития ребенка.



связанного с его личностью. В концепции Роджерса процесс становления и самоутверждения личности, по существу, сводится к постоянному открытию индивидом новых аспектов своего «Я», возможному лишь при условии углубления духовной самореализации и отказа от так называемого «экстенсивного творчества внешних форм». Активность индивида реализуется при таком подходе в плане индивидуального развития.

Человекоцентрированные идеи Роджерса широко используются в ШИВИ (Школа Изобразительных и Визуальных Искусств), Полуостровной школе, Свободной школе. Основные положения педагогической концепции Роджерса находят также практическое применение и в школах России<sup>6</sup>.

### Потребность в реформах

Следуя логике решения перспективных стратегических задач, вопреки временным требованиям экономики, в 1981 г. в США вступил в силу закон об объединении и улучшении программ образования, который положил начало стандартизации содержания школьного образования.

Приоритетными областями были признаны естественно-научные дисциплины и математика. В мае 1983 г. Национальная комиссия по повышению качества образования наделала много шума заявлением о том, что США находятся в опасности, поскольку страну может захлестнуть «гигантская волна посредственности».

По мнению комиссии, уровень образования в стране слишком низок, школьный день чересчур короток, зарплата преподавателей неоправданно мала, а само образование занимало одно из последних мест в списке национальных приоритетов. Комиссия призвала повысить требования к образованию, уделять больше времени основным экономическим предметам и усилить материальное стимулирование преподавательской деятельности с тем, чтобы привлечь к ней больше ярких индивидуальностей [9].

Были и другие заявления, содержавшие призывы к проведению аналогичных реформ и указывавшие на необходимость налаживания более тесной связи между федеральными властями, властями штатов и местными властями в целях повышения уровня знаний учащихся всех категорий.

В период реформирования среднего и высшего образования в США (1980–2000 гг.) получает широкое распространение конструктивизм как синтез технократических позиций бихевиоризма и гуманистической парадигмы прогрессивизма и гуманизма. Конструктивизм ярко выражен во взглядах на переживание человеческого опыта<sup>7</sup>.

В соответствии с конструктивизмом учебная деятельность состоит в активном, проблемно-ориентированном исследовании и взаимном сотрудничестве участников деятельности [5].

Конструктивистами осуществляются конкретные шаги для практической реализации своей философии<sup>8</sup>. Так, во многих университетах и колледжах вводятся новые курсы, которые целиком построены именно на идеях конструктивизма. Вышеизложенное дает основание заключить, что данная философско-педагогическая концепция занимает достаточно значимое место в педагогике США.

### Методология педагогики

Усиленное внимание педагогов и ученых США к философским обоснованиям своих концепций связано с тем, что в современном научном знании (особенно если иметь в виду науки о человеке) все большее значение приобретает междисциплинарный подход. Закономерности становления и развития личности исследуются комплексно разными отраслями науки. Философия призвана служить общеметодологической основой таких исследований и способствовать синтезу их результатов.

Для педагогики как США, так и России это особенно важно, поскольку она опирается на положения и выводы различных отраслей социального знания и на данные ряда естественных наук. Часто исследователи полагают, что не следует опираться на какую-либо определенную философскую доктрину, необходимо создавать «синтез», т.е. заимствование отдельных положений из разных философских течений. Однако, на наш взгляд, исчезает суть концепции, и адаптация в другой стране проходит с искажениями. Правомерно и равноценно наличие разных философско-педагогических систем, которые позволяют открыть неограниченные возможности для «свободного выбора» педагога.

### Заключение

Каждый этап внес определенный вклад в развитие педагогической мысли и образования в США. Начало века дало развитие единой «всеохватывающей средней школы», в которой учащиеся планировали учебный труд и самостоятельно его выполняли. Для отбора в школы начали применять интеллектуальные тесты, дающие возможность измерить умственные способности детей. Второй этап (1950–1970 гг.) характеризовался широкомасштабным движением за устранение расовой и религиозной сегрегации в школе, когда ученик выступал как исследователь окружающего

Schopenhauer and Vaihinger). Представители данного течения критиковали эмпирический, редуционистский подход, где ученик рассматривался как «пустой сосуд», наполняемый истинным, как считает учитель, знанием для применения в будущем по мере необходимости. В рамках конструктивизма выделяются два основных течения: психологический (восходящий к работам Пиаже) и социокультурный (восходящий к работам Выготского).

<sup>8</sup> Наглядный пример использования конструктивизма — осуществленный в штате Кентукки проект Foxfire.

<sup>6</sup> Их широко применяют Н.М. Басалаева, Т.В. Дмитриева, М.А. Зарай. Концепция личностно ориентированного обучения с позиций психологии в нашей стране разработана И.С. Якиманской. И Роджерс, и Якиманская разграничивают процессы обучения и учения, понимая последнее как индивидуально значимую деятельность отдельного субъекта, в которой реализуется его личный опыт [4].

<sup>7</sup> Конструктивистские темы встречаются в азиатской философии (Lao Tzu and Buddha) и западной философии (Heraclitus, Kant, Vico,



мира, активный субъект познавательной деятельности, личность, в которой происходит полное изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта. Наконец, третий этап (1980–2000 гг.) раскрывает реформирование системы среднего и высшего образования, введение конструктивизма как синтеза технократических позиций бихевиоризма и гуманистической парадигмы прогрессивизма и гуманизма.

## Литература

1. Бочкарева М.В. Педагогика прагматизма и ее влияние на теорию и практику советской школы 1920–1930-х годов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Киров, 1999.
2. Малькова З.А., Вульфсон Б.Л. Буржуазная педагогика на современном этапе. Критический анализ. — М.: Педагогика, 1984. — С. 36–37, 72.

3. Низовая (Бокова) Т.Н. Педагогические идеи К. Роджерса и их влияние на теорию и практику обучения и воспитания в США: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 2004.
4. Шаталова Н.П. Конструктивизм в образовании. — [URL]: <http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus>
5. Dewey J. How we think. — Boston: Heath & Co., 1910. — P. 67.
6. Maslow A.H. The role of dominance in the society & sexual behavior of infra-human primates // Journal of Genitive Psychology. — 1987. — P. 236.
7. Mondale S. School: The story of American Public Education. — N.Y., 2006. — P. 135–142.
8. Pulliam J., Van Patten J. History of Education in America. — N.Y., 2009. — P. 87–91.
9. Church R. Education in the United States: An Interpretive History. — N.Y., 1977. — 345 p.
10. Spring J. The American School: 1940–2000. — Boston, 2004. — 415 p.

**О.И. БЕСПАЛОВА,**

к. педагог. н., доц.

Волгоградский государственный  
социально-педагогический университет  
филиал в г. Михайловке, Волгоградская область  
E-mail: helga15post@yandex.ru

## ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗАХ РОССИИ И США

*Рассмотрены инновационные аспекты управления и организации учебного процесса в университетах России и США. Раскрыта сущность таких нововведений, как многоступенчатая образовательная система, кредитная система, тестовая система оценивания и контроля, тьюторское сопровождение в контексте систем высшего образования. Дана характеристика инновационных методов преподавания.*

**Ключевые слова:** система высшего образования, инновация, многоступенчатая образовательная система, кредитная система, тестовая система оценивания и контроля, тьюторское сопровождение, инновационные методы образования.

Большое значение в современном отечественном образовании приобретают нововведения, которые обязаны своим существованием конкретным образовательным системам, имеющим успешный опыт в области образовательной политики. Американская образовательная система является ведущей в области модернизации образования. Учитывая стремительные темпы глобального инновационного развития, необходимо признать, что американцы предлагают разнообразные и неожиданные перспективы для решения проблем образования. Это обеспечивает им способность быстро адаптироваться к изменениям и занимать лидирующие позиции в мировом педагогическом пространстве.

Необходимо отметить, что в США сформировались и были апробированы кредитная система, тестовые формы проверки знаний студентов, тьюторское сопровождение и, наконец, многоступенчатая образователь-

ная система. В России перечисленные атрибуты высшего образования начали вводиться в конце XX в. и определенно приобрели ценностное значение в начале XXI в. Однако исключить наличие недостатков в данных нововведениях невозможно, и наша задача состоит не только в описании рассматриваемых явлений, но и выявлении их отрицательных сторон.

### Рейтинговая система и ее преимущества

Одна из инноваций в образовательной системе в России — изменение контрольно-оценочной деятельности студентов, т.е. введение кредитной системы оценивания.

В области образования данное понятие было введено более ста лет назад. Оно означало объем содержания бакалаврской, магистерской и докторской сте-

пеней образования. Иными словами, студент, изучавший предмет, получает определенное количество кредит-часов (1 час аудиторной нагрузки = 1 кредиту), которые он накапливает для последующего получения степени.

Согласно новым стандартам в российских вузах также идет деление аудиторных часов на кредиты (например, 1 кредит = 36 часам). Кредит указывает только на время, отведенное на изучение данного предмета, и не связан с трудностью его изучения. Как правило, студентам разрешается брать 4–5 предметов в семестр общим числом не более 15–20 семестровых часов в неделю. Хорошо успевающим студентам разрешается брать больше, и в этом случае они могут быстрее набрать нужное количество семестровых часов и получить степень. При этом они должны набрать определенный средний балл. В случае если студент завершил программу обучения с определенным количеством часов со средней оценкой ниже утвержденного уровня, он должен изучить либо новые предметы, либо изучить уже изученные с целью повысить балл. В один семестр студент имеет право взять для изучения минимальное количество часов, но не менее 66% от всей академической нагрузки в неделю. В противном случае он лишается финансовой помощи и получает статус условного пребывания в вузе.

В России рейтинговая система, примененная в начале 1990-х гг., предполагает использование рейтингового балла для разных видов деятельности студентов и является индивидуальной комплексной оценкой их успеваемости по всем видам учебы, включающей дисциплины учебного плана, различные формы практик, курсовые работы, результаты итогового экзамена или зачета. Сущность данной системы состоит в установлении исходного базового максимального рейтингового балла по каждой дисциплине. Фиксируется рейтинг по каждой дисциплине в течение семестра, средний семестровый и итоговый.

Это нововведение обнаруживает несомненные преимущества.

*Во-первых*, рейтинговая система предусматривает вариативность результатов образования.

*Во-вторых*, способствует проявлению индивидуально-личностных особенностей студентов.

*В-третьих*, исключает субъективный подход к оцениванию знаний со стороны преподавателя.

Следует также отметить, что накопительная система дает студенту возможность планирования своего учебного времени, выбора порядка выполнения учебных заданий, контроля за собственными академическими успехами, сравнения их с успехами других студентов, углубления знаний в интересующих областях науки. При таком подходе рассматриваемая система оценки позволяет студентам проявлять свои способности и раскрывает их научный потенциал.

Данная система основана на принципах конкурентной борьбы, что является характерной чертой образовательных систем развитых стран. Кроме того, по нашему мнению, ее эффективность рассчитана на конкурентоспособные вузы и не учитывает социально-

демографические факторы. Так, многие вузы нашей страны переживают последствия демографического кризиса. Численность выпускников школ постоянно сокращается, поэтому вузы стали бороться за каждого абитуриента<sup>1</sup>. При этом отметим, что рейтинговая система оценки знаний действует эффективно в том случае, когда студенты ощущают соревновательность.

Таким образом, рейтинговая система обнаруживает как положительные, так и отрицательные стороны, которые необходимо учитывать в ходе ее конкретного использования.

Важное обстоятельство — то, что заимствованная кредитная и балльно-рейтинговая система (БРС) в России переживает этап становления как инновации и претерпевает изменения. Российским преподавателям иногда трудно определить разницу между количеством баллов (например, 80 или 85 баллов). Американская рейтинговая система в основном построена на оценивании знаний по результатам тестов, т.е. по количеству правильных ответов в тестовом задании. Поэтому от того, что многие преподаватели в российских вузах отталкиваются во многом от традиционной системы оценивания, еще не говорит о неэффективности БРС.

## Тест как мерило качества

Как уже отмечено, одна из основных форм измерения и оценки результатов обучения при балльно-рейтинговой системе — тест. Из всех стран в основном выделяются США и Великобритания как по сфере использования тестовых технологий в образовании, так и по уровню развития научных исследований в области педагогических измерений. Тестовая система оценивания имеет свои преимущества по сравнению с традиционными формами контроля. Наиболее существенные из них — объективность, валидность, простота, демократичность, массовость и кратковременность, полифункциональность, управляемость [2. С. 20].

Готовясь поступить в вуз, школьники в США выполняют *тест АСТ* (American College Test) в городском центре и через две недели получают официальный результат с указанием успехов по основным аспектам учебы и общего балла, выражающего знания, способность и желание учиться. Чем выше балл, тем на более высокий ранг университета можно претендовать. Рейтинг вузов показывает, что самый высокий ранг в 2012–2013 гг. имеет Калифорнийский технологический институт, который удерживает первое место в мировом рейтинге второй год подряд [5]. К результатам тестирования прилагается список рекомендуемых направлений профессиональной деятельности с перечнем учебных предметов и ссылок на официальный справочник всех профессий. После получения результатов экзамена абитуриенты подают их в университет или колледж.

По тестовому принципу построены задания на проверку знаний (текущий, семестровый, итоговый кон-

<sup>1</sup> Согласно статистике, численность студентов вузов к 2013 г. составит 4,2 млн человек, снизившись более чем на 40% по отношению к числу студентов в 2009 г. (7,4 млн человек) [4].

троль). В настоящее время наблюдается стремительная интеграция американского опыта по тестированию. Необходимость введения и развития централизованного тестирования обусловлена интересами различных субъектов образовательной системы в независимой объективной оценке результатов обучения.

Основная цель централизованного тестирования — предоставление субъектам и пользователям системы образования независимой объективной информации об образовательных достижениях. Эта информация может быть использована при аттестации обучающихся на всех уровнях общего и профессионального образования, аттестации образовательных учреждений, конкурсном отборе в профессиональные образовательные учреждения, оценке состояния и выявлении тенденций развития системы образования, принятии управленческих решений. Информация об образовательных достижениях также может быть использована обучающимися и их родителями при защите прав на получение образования по качеству не ниже установленного государством и обществом для защиты от некомпетентных обладателей аттестатов, дипломов и прочих документов об образовании.

## Нерешенные проблемы тестирования

Как показывает практика, данная система обнаруживает ряд проблем. Интерес представляют критические замечания известного британского психолога Дж. Равена, в сферу научных интересов которого входят проблемы образования. Равен, анализируя эффективность тестовых заданий, выделяет существенные недостатки, оказывающие негативное влияние на образование:

- ♦ тестовое содержание не отвечает потенциальным целям образования. При подобной аттестации нет механизма поощрения таких качеств, как инициатива, готовность к сотрудничеству, стремление к взаимопониманию и влиянию на окружающую жизнь;
- ♦ данная оценочная процедура не способствует определению индивидуальных интересов, приоритетов и компетентностей учащихся, а сводится к «натаскиванию» на тесты для достижения целей, по которым дается оценка;
- ♦ тесты измеряют только сиюминутное владение небольшими и произвольно отобранными фрагментами информации, выхваченными из обширной системы знаний, сложившейся в соответствующих научных дисциплинах;
- ♦ тесты не только не измеряют академические или интеллектуальные способности, но и не обладают достаточной надежностью и конструктивной валидностью даже как показатели различий между учащимися по уровню их знаний и умений, т.к. «достижения» при выполнении конкретных операций очень сильно зависят от того, как задается вопрос или как подается задание;
- ♦ существующие методы оценивания необъективны, т.к. процедуры тестирования не позволяют

учитывать контекст, в котором ведется обследование, и характер поведения, обстоятельства, которые в прошлом могли влиять на развитие тех или иных способностей аттестуемого, реальные возможности аттестуемого при условии предоставления ему достаточного времени для работы над заданием, которое его действительно интересует, разновидности ситуаций, которые могут затронуть ценности, мотивы и способности аттестуемого;

- ♦ система тестирования крайне неэффективна для оценки качества образования в целом. Она не способствует новым взглядам на проблемы образования, а, наоборот, ограничивает содержание и круг проблем, рассматриваемых при выработке политики в сфере образования. Излишняя сосредоточенность исследователей оценивающих содержание и методы обучения только на узком спектре результатов, которые проверяются тестами, часто мешает им изучить те формы педагогической деятельности, которые не оказывают существенного влияния на контролируемые результаты;
- ♦ тестовые оценки не позволяют подбирать достойных кандидатов на социально значимые должности, т.к. работодатели, отдавая предпочтение выпускникам университетов с более высокими баллами, заполняют вакансии на основе неадекватных критериев и оставляют в стороне людей с ценными для общества способностями [2].

Таким образом, мы соглашаемся с автором в том, что тестовая система контроля не только негативно влияет на образование как область человеческой деятельности, но и затрагивает интересы общества в целом, связанные с отдачей от потенциальных достижений его членов.

## Америка России не указ

Российские вузы составляют программу по годам обучения. В отличие от них программу американские студенты составляют сами. Перед началом каждого семестра отводится три дня, когда каждый студент приходит в соответствующее его фамилии время, чтобы записаться на все нужные в этом семестре предметы. При этом обязательными являются предметы (core subjects), которые составляют «сердцевину» и носят общеобразовательный характер.

Содержание обязательных общеобразовательных предметов основывается на предметах, входящих в перечень семи «свободных искусств» (liberal arts), а также предметах естественно-научного характера. Остальные предметы элективны и известны как предметы или курсы по выбору в российской высшей школе<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Идея разделения содержания на обязательную и элективную часть была впервые осуществлена Ч. Элиотом в Гарварде в 1860 г. В России только сейчас появляется истинная вариативность учебного плана и возможность выбора предметов, курсов и преподавателей



Помощь в выборе предметов оказывает советник (advisor). Обычно услугами советников пользуются студенты младших курсов, которым трудно разобраться в особенностях учебной работы, учебных программ студенческой жизни. В случае возникновения проблем с преподавателем советник также помогает учащимся.

Следует отметить, что подобное сопровождение существует в сфере образования ряда англоговорящих стран (Англии, Австралии, Новой Зеландии). В Англии, например, тьюторство — это уже исторически сложившееся педагогическое явление, имеющее статус педагогической традиции. Должностное лицо, которое выполняет обязанности советника, называется тьютором (tutor). Наличие этой штатной единицы обеспечивает законоположением о том, что все учащиеся должны иметь возможность получать информацию, советы и оставления относительно их учебы.

В настоящее время в отечественном образовании тьюторская система обучения получила освещение как аспект общей проблемы модернизации образования. Категория «тьютор» характеризуется как новая профессия. Функционируют «кураторы» студенческих групп, деятельность которых является частью учебно-воспитательной работы. Кураторство вносится в индивидуальный план работы преподавателя и рассматривается как важное поручение. Результаты деятельности преподавателя как куратора учитываются при очередном прохождении им конкурсного отбора<sup>3</sup>.

Важно отметить, что в связи с гибкой структурой учебного процесса в американском вузе отсутствует такое понятие, как учебная группа, т.к. каждый семестр состав групп значительно меняется. Вероятны случаи, когда за четыре года бакалавриата студент ни один семестр не будет заниматься с теми, с кем он был в одной группе в первый семестр учебы. Плюсы такой системы — в том, что она позволяет индивидуализировать учебный процесс, приблизить его к потребностям и интересам студента, дать ему возможность выбрать нужного преподавателя. Недостатки заключаются в том, что пропадает возможность развития крепкие связи со студентами за годы совместного обучения.

И наконец, самой главной инновацией в процессе развития высшей школы в России является многоступенчатая образовательная система, которая начала применяться в 1993 г. и соотносится со степенями высшего образования в США<sup>4</sup>.

Принцип элективности позволяет учитывать не только профессиональные, но и жизненные интересы и потребности студента, способствует общему развитию и является основой для дальнейшего интеллектуального, социального, гражданского, морального, эстетического и культурного совершенствования.

<sup>3</sup> Куратор закрепляется за учебной группой, как правило, на три года (I и III курсы по академическим под-группам) и считается куратором группы, по истечении которых считается куратором потока.

<sup>4</sup> Первый цикл в США (undergraduate) длится 4 года и завершается присуждением степени бакалавра в гуманитарных (Bachelor of Arts, B.A.) или естественных (Bachelor of Science, B.S.) науках. Обычно в курс программы бакалавриата входят примерно 30 учебных дисциплин, каждая из которых оценивается в определенное число кредитов. В целом для получения степени undergraduate необходимо набрать 120 кредитов. Кредит считается «заработанным», если студент прослушал

Американская система высшего образования отличается большой гибкостью. Так, если первые два года учебы по программе undergraduate подразумевают изучение ряда базовых дисциплин, обязательных для всех, то на двух последних студенты имеют возможность выбирать для себя интересующие их курсы. Помимо определенного числа кредитов, студент должен получить средний балл Graduate Point Average не ниже установленного уровня.

Следующая ступень (graduate) ведет к присуждению степени магистра (Master's Degree). Получение магистерской степени занимает около двух лет занятий. Как правило, в рамках занятий идет специализация по направлению, ранее изученному на уровне бакалавриата. В конце курса выпускники пишут и защищают магистерскую диссертацию.

Учеба на уровне академической магистратуры ведет к получению степени магистра искусств (Master of Art, M.A.) или магистра наук (Master of Science, M.S.) со специализацией в области наук, искусства, гуманитарных или технических предметов. Как правило, люди с академической степенью магистра продолжают обучение в докторантуре для работы в сфере преподавания и исследований<sup>5</sup>.

На вершине американской системы образования находится докторантура: трех- или чаще четырехгодичный аналог российской аспирантуры. После успешной защиты диссертации выпускнику присваивается степень PhD — доктора философии (это традиционное название ученой степени, принятое не только в США, но и в других англоговорящих странах независимо от конкретной области знания). Докторскую степень присуждают не только по прослушиванию курса и результатам сданных экзаменов, но и итогам защиты диссертации<sup>6</sup>. Для этого необходимо проводить исследования или научные разработки. Ежегодно в университетах США докторскую степень получают около 46 тыс. человек.

Важно отметить, что специализация в США начинается на старших курсах бакалавриата и может быть продолжена в магистратуре. Но, как правило, в другом вузе. Поэтому большинство абитуриентов в США выбирают просто хороший вуз исходя из его престижности, репутации по какой-либо специальности или спорту, размеров платы за обучение, географического расположения либо по рекомендации родителей.

определенное количество лекций (измеряемых академическими часами), выполнил ряд практических и лабораторных работ, написал и сдал самостоятельную работу (реферат, доклад, эссе и др.).

<sup>5</sup> Профессиональная магистерская степень для имеющих начальное высшее образование и намеревающихся получить специализацию ведет к получению степени магистра в определенной области: например, магистр делового управления (Master of Business Administration, M.B.A.), магистр образования (Master of Education, M. Ed.), магистр в области социальной работы (Master of Social Work, M.S.W.), магистр изящных искусств (Master of Fine Arts, M.F.A.), магистр музыки (Master of Music, M.M.), магистр теологии (Master of Theology, Th.M.) и др. Лицо с магистерской степенью может претендовать на руководящие должности с более высокой зарплатой.

<sup>6</sup> После двух—трех лет обучения можно рассчитывать на степень доктора философии (Doctor of Philosophy, Ph. D.), доктора образования (Doctor of Education, Ed. D.), доктора делового управления (Doctor of Business Administration, D.B.A.).



При этом выбор специализации не является для них решающим.

Известно, что студенты в большинстве европейских стран, в т.ч. в России, выбирают вуз по профессиональному профилю, в котором они хотели бы специализироваться, в чем и состоит существенное различие с американской системой.

В России обучение бакалавров и магистров преимущественно осуществляется в одном и том же вузе. Таким образом, происходит ограничение качества магистерских программ программами бакалавриата, поскольку вторая ступень является продолжением первой.

В действительности становление российской магистратуры имеет специфические особенности. Вопреки мировой тенденции увеличения рабочих мест в наукоемких отраслях промышленности, в России отмечено, наоборот, их сокращение. Это осложняет формирование магистратуры в России как образовательного института исследовательской направленности.

В отличие от многих стран, в которых магистратура относится к послевузовскому профессиональному образованию, Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» относит подготовку магистров к числу основных образовательных программ ВПО. Основная образовательная программа подготовки магистров в соответствии с ФГОС ВПО предполагает срок обучения не менее 6-ти лет по любому из направлений. Она состоит из четырехлетней программы обучения бакалавров по соответствующему направлению и не менее чем двухлетней специализированной магистерской подготовки, ориентированной на научно-исследовательскую или научно-педагогическую деятельность. Образовательная программа подготовки магистров завершается итоговой аттестацией, включая защиту магистерской диссертации.

## Инновационные аспекты преподавания

В настоящее время в зарубежном высшем образовании внимание сфокусировано на уровне профессиональной подготовки выпускников и их способности реализовать себя на рынке труда. Ключевым в оценивании деятельности вуза становится удовлетворенность работодателей их профессиональными качествами. Данная тенденция является международной, носит закономерный характер.

Она ставит отечественные вузы перед необходимостью организации более качественного учебно-воспитательного процесса, чтобы обеспечить свою конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. В связи с этим целесообразно обращение к современным тенденциям в высшем образовании США, связанным, в частности, с инновационными аспектами процесса преподавания.

Профессор университета Темпл (Филадельфия) Б. Рифкин выделяет ряд тенденций, имеющих место во многих американских вузах [3]. Одной из первых ученый называет артикуляцию конкретных учебных

программ для каждой учебной программы<sup>7</sup>. Аккредитующие агентства требуют, чтобы вузы четко определили цели обучения в каждой программе.

В вузах США преподаватели каждой кафедры задаются вопросом о том, что представляет собой диплом. Т.е. что выпускник должен уметь делать, выполнив четырехлетнюю программу на данной кафедре. В условиях ускоренного темпа роста знаний в каждой области человеческой деятельности передовые американские вузы стремятся учить студентов не только воспроизводить выученный материал, но и анализировать, интерпретировать материал новый, незнакомый. Поэтому в США сегодня говорят об «информационной грамотности», т.е. о навыке работы с информацией из разных источников.

Б. Рифкин выделяет также тенденцию, связанную с изменением роли преподавателя, основанной на «взаимодействии». Роль преподавателя заключается в том, чтобы вселять уверенность, минимизировать риски и помогать учащимся переходить с одного уровня умения на следующий уровень, более высокий.

Интерес представляет организация учебного процесса и в методическом плане. В действительности, лекциям (в сравнении с российскими вузами) в американских университетах и колледжах отводится меньшая часть учебного времени<sup>8</sup>. Лекции проходят в интерактивной форме и носят дискуссионный характер. Студенты задают преподавателю вопросы, высказывают альтернативную точку зрения. На занятиях преподаватель отдает приоритет тем видам деятельности, которые подразумевают синхронное общение как между студентами, так и студентами и преподавателем.

Под влиянием применяемого в экономике стран целостного менеджмента по контролю за качеством (Total Quality Control Management), вовлекающего работников производства в принятие коллективных решений, и в учебные процессы вузов пришла методика коллективного обучения.

Начала широко практиковаться работа студентов в малых группах (по 4–6 человек) над выполнением проектов и написанием практических или теоретических коллективных и индивидуальных работ с их обсуждением в аудитории. Используется также «бригадное обучение» (team teaching), когда два преподавателя ведущих один и тот же курс, объединяют свои группы для определенных учебных целей.

Еще одна новая тенденция — акцент на студента как центра учебного процесса. Составление целого курса или отдельных занятий строится исходя из интересов студентов. Если студент действительно находится в центре учебного процесса, преподаватель должен знать, кто этот студент, почему он решил записаться на его курс и что он надеется получить.

Задача американского преподавателя — в том, чтобы отзываться на интерес каждого студента в группе задействовать его потенциал, мотивируя студентов-неспециалистов к дальнейшему изучению своей дис-

<sup>7</sup> Под «артикуляцией учебных целей» понимается не некий перечень подлежащий усвоению информации, а умение работать с нею по принципам, выработанным на занятиях.

<sup>8</sup> Чаще всего таковые читаются на первых двух годах обучения.

циплины и помогая студентам-специалистам. Поскольку студент активный участник учебного процесса, а не пассивный получатель потока информации, он несет ответственность за свой собственный учебный прогресс.

В США имеет также распространение идея «значимого обучения» (*significant learning*). Она состоит в том, что обучение должно иметь для учащегося смысл не только потому, что он получает диплом и вправе надеяться на более высокую зарплату. *Обучение становится «значимым», когда вопросы, обсуждаемые на занятиях, затрагивают личные интересы.*

Поэтому учащимся предлагают курсы, которые предполагают выход за пределы кампуса: студенты занимаются в городе, а затем возвращаются в университет и обсуждают то, что видели своими глазами или делали собственными руками. Процесс обучения при таком подходе должен оказать сильное влияние на учащегося и заставить его впоследствии измениться в профессиональном плане.

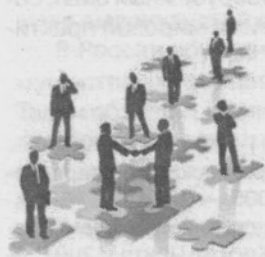
## Заключение

Американская и российская системы высшего образования довольно сильно отличаются по вышеописанным параметрам.

В связи с тем что мировой тенденцией в области образования стала результативность обучения, необходимо заниматься вопросами, касающимися переосмысления многих аспектов управления и организации учебного процесса, тщательно изучать и анализировать зарубежный опыт, сопоставлять собственные действия с мировой практикой.

## Литература

1. Дмитриев Г.Д. Анатомия американского университета. — М.: Народное образование, 2005. — 224 с.
2. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. — М.: «Когито-Центр», 2001. — 142 с.
3. Рифкин Б. О новых тенденциях в высшем образовании США // Высшее образование в России. — 2009. — № 5. — С. 127–133.
4. Население России — [URL: <http://ru.wikipedia.org/w/index.php?>]
5. World University Rankings 2012–13 — [URL: [timeshighereducation.co.uk/university-rankings](http://timeshighereducation.co.uk/university-rankings)]
6. Guidelines for the Determination of the Duties of the University Tutors — [URL: <http://www.universitiesuk.ac.uk/UKHESector/Pages/Other-HE-Organisations.aspx>]



## ОБЩЕСТВО. НАУКА. ОБРАЗОВАНИЕ

**С. Б. ШИТОВ**

д. философ. н., проф.  
кафедры «Философия»

Московский государственный  
технологический университет СТАНКИН  
E-mail: read\_2000@mail.ru

# СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

*Рассмотрены вопросы развития информационного общества и общества знаний в контексте современных образовательных процессов.*

**Ключевые слова:** информационное общество, общество знаний, информация, образование, научное знание.

### Стратегический ресурс

Современный этап общественного развития классифицируется как информационное общество, в связи с тем что наиболее важным стратегическим ресурсом сегодняшнего общества является информация. В наше время благодаря новейшим информационным технологиям и средствам связи (в первую очередь сети Интернет) многократно увеличился объем получаемой информации, происходит интенсивная компьютеризация самых разных областей социальной жизни одновременно с появлением новых информационных технологий и новых видов деятельности.

Сегодня огромные массивы информации могут быть переданы в любую точку мира благодаря использованию цифровой технологии, волоконной оптики, спутниковой связи и Интернета. Это революционным образом воздействует на все стороны жизни общества. Значительная часть человечества получила невиданный прежде доступ к различной информации.

Таким образом, информационное общество — это характеристика стадии социального развития, на которой решающее значение приобретает информация. Повышается информационная емкость продукта, что означает увеличение его доли в стоимости инноваций, дизайна и др. «Информация выступает как стратегический ресурс» [6. С. 139–140].

Создателями концепции информационного общества были американец Дж. Несбитт, руководитель национальной программы информационного общества

Японии И. Масуда, а также социальные философы и футурологи Э. Тоффлер, Г. Хендерсон и др. Тем не менее следует отметить, что крупномасштабное развитие информационно-коммуникационных технологий еще не позволяет говорить об информационном обществе в его классическом понимании. Последнее предполагает, что его основой и определяющим фактором его жизни является научное знание.

По высказыванию Д. В. Иванова [5. С. 356–358] имеется общество с активно развивающимися информационными технологиями, которые обеспечивают производство и передачу больших объемов информации. Информации в современном обществе много, она играет колоссальную роль, но отсюда вовсе не следует, что в современном обществе «знание — сила».

Следовательно, можно предположить, что современный этап общественного развития нуждается в более детальном социально-философском анализе и выдвижении гипотезы о формировании общества знаний, в котором научное знание будет играть основополагающую роль.

### Знание — материальный базис

Как считает Г. Бехманн, в информационном обществе труд и капитал, характерные для индустриального общества, заменяются информацией и знанием как главными ценностями. Создается новый механизм непосредственного применения информации и знания в производственной и сервисной сферах. Таким об-

разом, современную стадию развития информационного общества следует понимать как общество знаний [2. С. 134].

Трансформация структуры современной экономики посредством знания как производительной силы конструирует «материальный» базис и служит основанием для характеристики развитого современного общества «как общества знания». Значение знания возрастает во всех сферах жизни и всех социальных институтах современного общества [1. С. 125]. По мнению П. Дракера, современная эпоха — это эпоха трансформации капиталистического общества в общество, основанное на знаниях (*knowledge society*). Современный этап общественного развития характеризуется тем, что знание становится основным условием производства. Знание теперь используется для производства знания.

Конечно, нынешнее общество еще преждевременно рассматривать как «общество знания». Но уже сейчас мы можем говорить о создании экономической системы на основе знания (*knowledge society*). Знание сегодня — это информация, имеющая практическую ценность, служащая для получения конкретных результатов. Причем результаты проявляются вне человека в обществе, экономике или развитии самого знания [4. С. 71, 98–99].

Согласно А.И. Ракитову, «общество, основанное на знаниях, фиксирует тот несомненный факт, что в развитых и быстроразвивающихся странах число людей, имеющих среднее и особенно высшее профессиональное образование, постоянно и стремительно растет и еще стремительнее растут потребности в специалистах высшей квалификации» [9. С. 65].

Как отмечает Б.Г. Юдин, «в обществе знания радикально трансформируются механизмы потребления научных и технических знаний. И что особенно важно, потребление знаний во все большей мере начинает воздействовать на способы и формы их производства, задавая определенные требования к характеристикам тех (новых) знаний, которые еще только необходимо получить» [11. С. 45].

Следовательно, можно отметить, что в информационном обществе акцент делается на развитии информационно-коммуникационных технологий и мощной информационной инфраструктуре, обеспечивающих возможность доступа к информации и знаниям все более широкого круга людей. Для общества знаний характерны постоянная потребность в новых знаниях, необходимых для решения новых задач и создания новых видов продукции, осознание роли знания как фактора успеха в любой сфере деятельности, эффективное функционирование систем созидания, получения и использования знаний и их взаимодействие.

В обществе знания конкретное личностное знание — результат инновационного процесса соединения полученной информации (внешнего знания) и личностного творческого акта (внутреннего знания) с применением новых информационных технологий обработки информации.

## Креативное образование

Общество знания характеризуется интеллектуализацией технологий, ростом инновационности и наукоемкости производимой продукции, деятельностью, связанной с производством, хранением, передачей и использованием знаний, в которой основная роль принадлежит образованию. Характер и значение образования изменяются в наибольшей степени.

Сегодня образование выступает в качестве главного условия развития человечества [10. С. 35–38]. Задачи образования XXI в. — это формирование у людей способности адаптироваться к быстроизменяющимся условиям в обыденной жизни и профессиональной сфере, сохранять стремление к знанию независимо от возраста, т. е. образование XXI в. представляется креативным и инновационным.

Движущая сила креативного образования — разнородность, сложность и разнообразие получаемого образовательного качества. Креативное образование ориентируется на качественные изменения субъектов, осуществляет их потребности в самореализации и творчестве, служит источником дальнейшего развития и самосовершенствования общества. Поэтому переориентация современного образования на креативность позволит учесть запросы современной цивилизации и требования будущего.

Инновационное образование представляет собой образовательный процесс, который дает возможность развитию творческих способностей обучаемого и создает условия мотивации его к саморазвитию в области профессиональной деятельности. При этом инновационное образование предполагает качественное изменение форм и методов организации процесса обучения и комплексное применение инновационных технологий.

Можно выделить следующие *основные характеристики креативного, инновационного образования*:

- ◆ развитие творческих способностей обучаемых;
- ◆ развитие самообучения, самосовершенствования, воспитания путем самоорганизации, саморазвития, самовоспитания и др.;
- ◆ развитие способности у обучаемых предвидеть эффективность принимаемых решений.

## Инновационные проекты в образовании

Как считают А.П. Огурцов и В.В. Платонов, инновационные проекты в образовании можно разделить на три составляющие, различные по своему характеру:

- ◆ *инновационные проекты в образовании могут относиться к фундаментальным исследованиям, т.е. деятельности, пополняющей запасы теоретического знания, например, в философии;*
- ◆ *прикладные исследования и разработки — проекты, направленные на выработку нового социально значимого способа действий, методов получения и распространения знаний (обычно они включают инновационные исследования,*



разработку новых социальных средств, методов, процедур, методик и техник, оценку их эффективности;

- ♦ *программируемые исследования и разработки, которые близки прикладным* (однако в отличие от них здесь критерием отбора проблем и инноваций являются государственно-национальный масштаб и быстрота достижения эффекта) [7. С. 495–496].

К тому же, согласно В.П. Делия, инновационное образование характеризуется наличием педагогических инноваций, инновационного процесса и инновационной деятельности [3. С. 67–68].

Таким образом, *инновационное образование* — целенаправленный процесс воспитания и инновационного обучения человека. В результате у него развиваются творческие способности, формируются навыки самообучения, самосовершенствования, позволяющие приобретать знания и опыт для жизнедеятельности в образовательном обществе.

В таком обществе под *инновационным обучением* подразумевается процесс самоорганизации познавательной деятельности обучаемым через развитие его индивидуальности. В частности, важнейшим направлением инновационного развития высшего технического профессионального образования являются не столько учебные предметы, сколько способы мышления и деятельности, т.е. процедуры рефлексивного характера, где знания, методы познания и деятельности соединяются в органической целостности.

Поскольку сегодняшняя постановка вопроса о необходимости подготовки современного инженера обусловлена прежде всего тем, что именно инженер как творец предметного мира становится ключевой фигурой в развитии социально-экономической сферы общества, *инженерное образование в условиях перехода страны к устойчивому развитию относится к области общенациональных стратегических интересов Российской Федерации* [8. С. 64].

При этом деятельность представляет собой специальную организацию работы студента на протяжении всей его учебы в вузе по следующим направлениям:

- ♦ органичное включение студентов в активную творческую работу;
- ♦ обеспечение их массового участия в исследовательской и инженерной работе.

Это способствует постепенному переходу в инженерном образовании от учебно-образовательного научно-образовательному инновационному процессу. Поэтому в плане обеспечения инновационного характера развития инженерной образовательной деятельности в технических вузах одновременно следует активизировать процессы разработки студентами реальных проектов в различных секторах экономики и проведения исследований как фундаментального, так и прикладного характера.

## Заключение

Процесс формирования и непрерывного развития личностных и личностно-профессиональных качеств

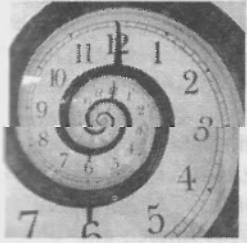
человека способствует выработке им и теоретико-практической схематизации знаний об окружающей действительности на основе деятельности, повышающей потенциал его саморазвития и самоорганизации. Главное отличие знания сегодняшнего дня состоит в том, что оно становится количественно и качественно более важным, чем натуральные ресурсы и физический капитал.

В частности, задача модернизации российского общества, основанная на научных знаниях, предполагает неуклонный рост значимости человеческого капитала, его интеллекта, удельный вес которого в сравнении с традиционными природными и энергетическими ресурсами становится определяющим. Это налагает огромную ответственность на систему профессионального, в первую очередь инженерного, образования за подготовку всесторонне и гармонично развитых специалистов. Вуз как социокультурный институт — важный агент социализации молодого человека, призванный обеспечить необходимые социогуманитарные компетенции специалиста в области инженерии [8. С. 125].

Таким образом, на наш взгляд, общество знаний как новое пространство социального бытия развивается в контексте информационного общества и представляет собой социальную систему, в которой процессы развития и интеграции образования, науки и инноваций связаны с разработкой и применением новых информационных технологий в процессе самообучения и саморазвития человека.

## Литература

1. Бехманн Г. Общество знания. Краткий обзор теоретических поисков // Вопросы философии. — 2010. — № 2.
2. Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. — М.: Логос, 2010. — 248 с.
3. Делия В.П. Инновационное образование, формирующее инновационное мышление. — Балашиха: ИСЭП, М, 2005. — 223 с.
4. Дракер П. Посткапиталистическое общество / Новая постиндустриальная волна на Западе. — М.: Академия, 1999. — 631 с.
5. Иванов Д.В. Общество как виртуальная реальность. Информационное общество. — М.: Изд-во АСТ, 2004. — 507 с.
6. Краткий философский словарь. — М.: Проспект, 2004. — 496 с.
7. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. — СПб.: РХГИ, 2004. — 520 с.
8. Проблемы общеинженерной подготовки студентов вузов. — Н. Новгород: НГПУ, 2012. — 150 с.
9. Ракитов А.И. Наука, образование и супериндустриальное общество: реалистический проект для России // Вопросы философии. — 2009. — № 10.
10. Шитов С.Б. Культурно-образовательные аспекты общественного развития России: социально-философский анализ // Теория и практика общественного развития. — [URL]: <http://teoria-practica.ru/-11-2012/philosophy/shitov.pdf>
11. Юдин Б.Г. Наука в обществе знаний // Вопросы философии. — 2010. — № 8.



## НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ

**В. С. НИКОЛЬСКИЙ,**

д. философ. н., доц.,

заведующий кафедрой философии и истории

Московский государственный индустриальный университет

E-mail: logos101@yandex.ru

### СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ГЕНЕЗИСА АКАДЕМИЧЕСКОЙ СВОБОДЫ

*Выявлены социокультурные и мировоззренческие основания академической свободы. Представлен развернутый анализ социальных процессов, сопровождавших рождение университетской корпорации в Средние века.*

**Ключевые слова:** академическая свобода, философия образования, Средние века, аксиология академической деятельности.

#### Генезис академической свободы

На Западе в XI в. свободный и, что немаловажно, рациональный поиск истины еще не встречал социальных преград. Даже П. Дамиани, который, как известно, критически относился к увлекшимся философией школярам, не был против школьной науки, вполне допуская рационально-логическое исследование богословских вопросов в академической среде<sup>1</sup>.

Если внимательно прочитать отрывок, где Дамиани якобы подчиняет философию богословию, можно увидеть, что отшельник имел в виду не рациональную теологию, которой требовался философский аппарат, а основанную на Откровении веру: это несильно отличалось от августиновского «верую, чтобы понимать» и «понимаю, чтобы верить»<sup>2</sup>. Это принципиально важно для вопроса о генезисе академической свободы, поскольку рациональный поиск истины в XI в. оказывается зависимым не в социальном плане от церковных авторитетов и соответствующей иерархии, а в экзистенциальном — от личной веры членов ученого братства.

Тем же путем идет Ансельм Кентерберийский, говоря: «Я не разумею ищущего, дабы уверовать, но верую, дабы уразуметь»<sup>3</sup>. Его рациональные искания так же основаны на вере, но разум и ценность его не отвергаются.

Однако ситуация меняется уже в XII в., когда в Европе начинается история профессионализации интеллектуального труда и на смену учителям-монахам приходят ученые-интеллектуалы<sup>4</sup>, т.е. те, кто, получив специальное образование, начали заниматься научной и педагогической деятельностью.

Вместе с тем происходит изменение ценностного отношения к письменному тексту. «С распространением ученических записей, университетских рукописей, торговых книг письменный текст десакрализуется. Раньше письменный текст ассоциировался прежде всего со Священным Писанием, ныне же письмо приобретает обыденный характер»<sup>5</sup>.

Как отмечает Ле Гофф, «начинается эпоха, когда обучение, дотоле являвшееся монополией монастырских школ, берут в свои руки миряне, а некоторые из них делают это своей профессией и источником средств к существованию. По диатрибе св. Бернарда против «торговцев словами» (*venditores verborum*) можно понять, сколь скандальной представлялась людям традиционных взглядов оплата занятий наукой: ведь возможность занятия ею, как дар Божий, не должна вознаграждаться деньгами. Изменение воззрений в этой области дало толчок к возникновению университетов»<sup>6</sup>. В этом смысле можно говорить о фундамен-

<sup>4</sup> Мирский Э.М. Ученый / Новая философская энциклопедия. — М., 2001.

<sup>5</sup> Ле Гофф Ж. С небес на землю (Перемены в системе ценностных ориентаций на христианском Западе XII–XIII) / Одиссей. Человек в истории. — М., 1991. — С. 35.

<sup>6</sup> Там же. — С. 33.

<sup>1</sup> Петр Дамиани. О божественном всемогуществе / Ансельм Кентерберийский. Сочинения. — М., 1995. — С. 369.

<sup>2</sup> Там же. — С. 368.

<sup>3</sup> Там же. — С. 128.

тальном значении переоценки понятий, связанных с человеческим трудом для смены ценностных ориентаций.

Какие же социокультурные факторы явились предпосылками возникновения феномена академической свободы? Наиболее очевидной и часто принимаемой во внимание современными исследователями социальной предпосылкой возникновения идеи академической свободы была потребность сообщество школяров и магистров в защите от произвола местной городской и церковной власти.

## Первые университеты

Университет фактически был плодом спонтанной самоорганизации растущих богословских, юридических и медицинских школ перед лицом опасностей, исходящих от социального окружения.

Выходцы из различных регионов Европы стекались в Болонью, Париж и Оксфорд, привлеченные славой известных магистров, в то время еще не включенных в определенные институциональные структуры, а потому вполне независимых в своем интеллектуальном поиске. И школяры, и сами магистры оказывались в одинаково бесправном положении в чужом городе и чужой стране. Широко известна картина сложных взаимоотношений местной городской и церковной власти с сообществом школяров и магистров, в среде которых организация университета оказывается реализацией потребности в консолидированной защите. Корпорация учащихся и учащихся в этих условиях ищет и находит поддержку в лице коронованных особ и папы римского<sup>7</sup>.

В этом контексте рождается социальная потребность и соответствующая практика академической свободы, первенство в которой принадлежит Болонской университетской корпорации, ведущей свой отсчет с 1158 г., т.е. со времени предоставления императором Фридрихом I Барбароссой хартии *Authentica Habita*, даровавшей независимость от местной власти. Этим документом легитимировалось свободное сообщество обучающихся и обучающихся.

Иными словами, вслед за культурной легитимацией (признанием интеллектуального авторитета и культурной значимости Болонской школы) последовала легитимация внешней властью, что в конечном итоге обеспечило прочный фундамент для последующей многовековой истории университета. В дальнейшем короли, епископы и папы стремились получить влияние на университет не столько из-за его интеллектуальной или экономической ценности, сколько из-за возможности поддержки со стороны университета своего политического влияния.

Однако, по существу, хартия Барбароссы не затрагивает вопросов свободы интеллектуального поиска. Свобода корпорации школяров и магистров в перво-

начальном виде выразилась в форме привилегии, дарованной внешней властью, и касалась автономии<sup>8</sup>, т.е. в прямом смысле независимой юрисдикции — собственного судопроизводства.

Появление университетских судов закономерно, если учесть, что общего для всех правового режима в средневековом обществе не существовало. Для средневекового права «характерны не столько общие нормы, сколько частные привилегии и установления, вызванные к жизни конкретными потребностями момента»<sup>9</sup>. Каждый мог быть осужден лишь в соответствии с его правовым статусом, определяемым принадлежностью к тому или иному сословию, цеху, корпорации.

Самоорганизация характеризует лишь некоторые ранние университеты (Болонья, Париж, Оксфорд, Саламанка). В подавляющем же своем большинстве средневековые университеты возникали при участии власти и поддерживались властью в течение всей истории.

Хартия, преподнесенная Болонскому университету, не была, как может показаться, проявлением альтруизма, но своеобразной платой за поддержку. Император Барбаросса в первые годы правления стремился воспользоваться интеллектуальным потенциалом и престижем университета ради политической деятельности. Дело в том, что Барбаросса после взятия Милана насаждал собственное владичество в землях Италии, и болонские юристы легитимировали его действия.

## Поддержка церкви

В то же самое время римские понтифики были не в меньшей степени заинтересованы в дополнительном авторитете, связанном с именем университета. Это выразилось в значительной поддержке папством высшего образования.

В XIII в. окрепшая и все больше распространявшая влияние в различных общественных сферах Церковь посредством предоставления привилегий и бенефиций уже существовавшим университетам, а также в основном путем открытия новых университетов за довольно короткий срок подчинила себе университетскую систему и в институциональном, и в духовном плане. Достаточно сказать, что из 79 университетов организованных до 1500 г., 50 были основаны папскими или с их участием<sup>10</sup>. Большинство римских понтификов были выпускниками университетов, а потому прекрасно понимали возможности, которые открывает образование для укрепления папского престола.

Так, в 1231 г. папа Григорий IX издал буллу *Parvus Scientiarum* — по существу хартию Парижского университета. Он предоставил университету папскую защиту, свободу от местной церковной и городской вла-

<sup>8</sup> Грамота Фридриха Барбароссы ученикам и учителям Болонских школ (1158) // *Alma mater* (Вестник высшей школы). — 2007. — № 9. — С. 45

<sup>9</sup> Гуревич А.Я. Избранные труды в 2 т. — М.; СПб., 1999. — Т. 1. — С. 314.

<sup>10</sup> Документы по истории университетов Европы XII–XV вв. — Воронеж 1973.

<sup>7</sup> См.: Lay S. *The Interpretation of the Magna Charta Universitatum and its Principles*. — Bononia University Press. 2004; Документы по истории университетов Европы XII–XV вв. — Воронеж, 1973; *Ле Гофф Ж.* Цивилизация средневекового Запада. — М., 1992.



сти и разрешил университету принимать собственные законы для самоуправления<sup>11</sup>.

В дальнейшем Гильдия парижских ученых при поддержке папства получила еще более широкое право — *ius ubique docendi*. Эта привилегия уполномочила университет присуждать академические степени, которые признавались бы во всем христианском (точнее, католическом) мире.

Григорий IX первоначально предоставил это право основанному им в 1233 г. университету в Тулузе, а позднее распространил его на другие университеты, включая Болонью (1291) и Париж (1292). Этот шаг имел четкое политическое значение: римский папа тем самым подчеркивал, что он и только он имеет власть в христианском мире<sup>12</sup>.

Для ученых этот акт имел далекоидущие последствия. С одной стороны, папская санкция подтверждала монополию университетов в сфере знания, но, с другой стороны, университет оказывался в оковах идеологической зависимости от Церкви.

Говоря об академической свободе, следует отметить, что XIII в. был особенно насыщен примерами вторжения Церкви в академическую деятельность. В первую очередь это касалось содержания исследований и преподавания и только во вторую — организационных вопросов.

Запреты на изучение тех или иных книг из наследия Аристотеля, «учителя тех, кто знает», по выражению Данте<sup>13</sup>, вводились в 1210, 1215, 1231, 1245, 1263 гг. Известно также осуждение в 1270 и 1277 гг. аверроистского учения Сигера Брабантского и многие схожие процессы. Таким образом, XIII в. оказывается веком жесткого подчинения университета интересам Церкви. «Парижский университет мог быть только либо самым мощным средством воздействия, которым располагала Церковь для распространения религиозной истины во всем мире, либо неисчерпаемым источником заблуждений, способным отравить целый христианский мир»<sup>14</sup>. Церковь предпочла первое.

Впрочем, число запретов на изучение Аристотеля показывает и определенную бесплодность этих попыток. «Нельзя было изъять Аристотеля у профессоров, не дав им взамен что-либо другое. Однако вплоть до Декарта дать было абсолютно нечего»<sup>15</sup>.

Вместе с тем необходимо учитывать, что средневековый аристотелизм — это христианизированное учение Аристотеля, адаптированное к соответствующему мировоззрению. Несовместимость оригинального учения великого грека с христианским сознанием (например, в вопросе вечности мира) требовала существенной подгонки под доминирующие способы мировосприятия. В этом деле одновременно действо-

вали две силы: внешняя (Церковь) и внутренняя (самоограничение ученых).

Говоря о внутренней силе, следует иметь в виду, что она действовала как по преимуществу неосознаваемый для ученых фактор. Воспитанное на истинах Откровения сознание априори исходило из фундаментальной идеи творения и через призму этой идеи воспринимало Аристотеля.

## Попытки отстаивать свободу

Можно ли после сказанного всерьез говорить об академической свободе в Средние века, если власть Церкви в духовных и интеллектуальных вопросах была, казалось, нераздельной? Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо принять во внимание еще ряд факторов.

*Во-первых*, интеллектуальная деятельность была направлена на «хранение, копирование и придание христианского звучания античным авторам или же на разъяснение Священного Писания и Отцов Церкви»<sup>16</sup>. *Во-вторых*, у Церкви сохранялись потребности в рационально-логическом обосновании основ христианского вероучения перед лицом растущего многообразия еретических учений, методическом обеспечении миссионерской деятельности, противостоянии арабомусульманскому мировоззрению. «Если бы знакомство с заблуждениями было запрещено, то не нужно было бы и бороться с ними, а чтобы бороться, их надлежало знать и, следовательно, изучать»<sup>17</sup>.

Для решения этих задач Церковь была вынуждена допустить, хотя и в определенных рамках, развитие свободных искусств, прежде всего диалектики и логики, рост которых напрямую зависел от их духовной независимости. Свобода познания дозволялась Церкви и для практических нужд распространения веры среди тех, кто был глух к истинам Откровения и мог воспринимать лишь рациональные доводы.

В этом смысле можно говорить об автономии «рацио» в деле обращения неверующих<sup>18</sup>, иначе латинский аверроизм не имел бы шансов развиваться на христианской почве. «На протяжении всего XIII в. мы встречаем на факультете искусств Парижского университета большую группу преподавателей, которые не требуют ничего, кроме свободы преподавать логику, физику и этику Аристотеля»<sup>19</sup>.

Парижский аверроизм явился определенной реакцией на вмешательство Церкви в ученую жизнь. Одной из причин распространения идей Аверроэса была их очевидная оппозиция авторитетам Церкви, используемая магистрами в корпоративных целях. Можно предположить, что желание изучать Аристотеля, именно встретившись с властными ограничениями Церкви,

<sup>11</sup> Ле Гофф Ж. Интеллектуалы в Средние века. — Долгопрудный, 1997. — С. 90.

<sup>12</sup> При этом следует учесть, что интересы папы не были тождественны интересам местной церковной иерархии.

<sup>13</sup> Данте А. Божественная комедия. — М., 1982. — С. 131.

<sup>14</sup> Жильсон Э. Средневековая философия. — М., 1992. — С. 299.

<sup>15</sup> Койре А. Очерки истории философской мысли. О влиянии философских концепций на развитие научных теорий. — М., 1985. — С. 56.

<sup>16</sup> Ле Гофф Ж. С небес на землю (Перемены в системе ценностных ориентаций на христианском Западе XII–XIII) / Одиссей. Человек в истории. — М., 1991. — С. 31.

<sup>17</sup> Там же. — С. 295.

<sup>18</sup> Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. — СПб., 1994. — С. 89.

<sup>19</sup> Жильсон Э. Средневековая философия. — М., 1992. — С. 299.



вылилось в крайнюю форму аверроизма. Вопрос свободы здесь — вопрос исповедания аверроизма, одно из утверждений которого, осужденное в 1277 г., звучало так: «Христианское Откровение является препятствием учености»<sup>20</sup>. Это уже вызов Церкви, который оказался результатом интенций самих аверроистов, но не Аверроэса. Таким образом, парижский аверроизм был, возможно, одной из первых попыток отстоять академическую свободу.

Впрочем, и кроме вторжения Церкви ограничения академической свободы также имели место, но носили принципиально иной характер. Это, как уже отмечено, самоограничение членов академической корпорации. Здесь надо понимать, что в Средние века поиск истины был окрашен идеей личного спасения. Ограничения для учености таились не только в санкциях Церкви, но и в страхе человека потерять Благодать в силу интеллектуальных заблуждений. В университетах почти не было случайных людей: там оказывался лишь тот, кто жаждал знаний лично для себя и спасения собственной души.

## Университет в особой ситуации

Генезис и первоначальное развитие университета проходили в особой социокультурной ситуации раннего и зрелого Средневековья. Ситуация была обусловлена ростом городов, благоприятной демографической динамикой, наконец, культурным возрождением, развитием монастырских и епископальных школ, ведущих начало со времени династии Каролингов, что сочеталось со специфической духовной атмосферой, подъемом интеллектуальной активности, обусловленным доминирующим христианским мировоззрением и одновременным арабо-греческим влиянием (прежде всего наследия Аристотеля)<sup>21</sup>.

В анализе духовной ситуации XII в. следует учесть, что развитие школ, вылившееся в организацию университета, обязано скорее бескорыстному стремлению к знанию людей самого разного происхождения и благосостояния, чем возможной карьере по окончании обучения<sup>22</sup>. «В университетах не преподавали «практическое право». Университетский профессор учил методу, позволявшему создавать самые справедливые по содержанию нормы, более всего соответствующие морали и благоприятствующие нормальной жизни общества. В университетах право рассматривалось как модель социальной организации»<sup>23</sup>.

Справедливости ради надо отметить требование Церкви обучать и тех, кто не был способен заплатить за свое образование, что, впрочем, так и не было реализовано в полной мере. Таким образом, университет явился результатом стихийного паломничества во имя знания и в целях Спасения.

Эта антропологическая перспектива редко принимается во внимание при изучении академической свободы в Средневековье. Человек воспринимал познание как личную драму, вписанную во вселенский исторический процесс от сотворения мира через искупительную жертву Христа и далее к Судному дню.

Принцип единства знания разворачивается Гуго Сен-Викторским в систематическое воззрение на природу и цели образования. «Задействование всех потенций разумной души осуществляется посредством обучения. Философия приводит ум к усмотрению всех *rationes*, через которые он во всей полноте познает в себе совокупность всего. Потому только полное овладение всеми разделами знания способно выполнить задачу исцеления человеческой души».

В средневековом университете мы обнаруживаем не столь прямое подавление философии теологией в институциональном и духовном плане, как это часто представляют. Скорее, можно говорить о диалоге между Разумом и Откровением.

Во-первых, институционально различались академические сообщества факультета свободных искусств и теологического факультета. Изучение наук и преподавание на первом факультете велось с опорой только на разум, вплоть до того что профессорам факультета свободных искусств запрещалось обсуждать теологические вопросы. Следует заметить, что факультет свободных искусств реализовывал как пропедевтическую функцию, готовя студентов для обучения теологии, так имел и вполне самостоятельное значение в изучении и преподавании философского наследия греческого и арабского происхождения. Факультеты искусств объединяли людей самого разного социального статуса и достатка, снимая сословные противоречия утверждением собственной иерархии на основе интеллектуальных достижений; здесь разворачивались жаркие философские дебаты, обладавшие модусом веры лишь постольку, поскольку члены академического сообщества были преданы идеалам христианства. Противоборство философии и теологии, разума и веры, в этой связи можно оценить, скорее, как диалог, нежели как конфликт.

## «Третья власть»

Если в социальном плане академическая свобода возникла, как мы установили, в 1158 г., то в плане мировоззренческом несколько ранее. В качестве «духовного отца» академической свободы, по нашему убеждению, выступает П. Абеляр — «первый профессор» как характеризовал его Ж. Ле Гофф<sup>24</sup>.

Заслугой Абеляра можно считать не только открытое противостояние церковным авторитетам и провозглашение чуть ли не еретических идей. Он «дал западной мысли первое рассуждение о методе», а также доказывал необходимость «обращения к собственной способности суждения»<sup>25</sup>. Это весомо для обоснования академической свободы.

<sup>20</sup> Жильсон Э. Разум и откровение в Средние века. — Киев, 1992.

<sup>21</sup> Койре А. Очерки истории философской мысли. О влиянии философских концепций на развитие научных теорий. — М., 1985. — С. 52.

<sup>22</sup> См.: Долженко О. Университет в условиях межцивилизационного зазора // *Alma mater* (Вестник высшей школы). — 2007. — № 1. — С. 25.

<sup>23</sup> Давид Р. Основные правовые системы современности. — М., 1988.

<sup>24</sup> Ле Гофф Ж. Интеллектуалы в Средние века. — Долгопрудный, 1997. — С. 43.

<sup>25</sup> Там же. — С. 56.

Как писал сам каноник из Пале, «наука рассуждения больше всего имеет значения для проникновения во всякого рода вопросы, имеющиеся в Священном Писании, и для разрешения их»<sup>26</sup>. Последнее существенно расширяет поле приложения философии и повышает ее статус, хотя в дальнейшем, как мы уже видели, это не находит своего институционального воплощения.

Абеляр продолжает линию Августина, утверждая, что только диалектика может быть основой образования. «Она учит учить, но она же и учит учиться; в ней обнаруживает себя разум и показывает, что он такое, чего хочет, что может. Она знает знать; она одна не только хочет, но и может делать знающими»<sup>27</sup>. Именно это представление стало мировоззренческим основанием академической свободы.

И дело не только в теории двух истин. В конце концов, академическая свобода явилась лишь следствием того свершившегося факта, что ученость была признана третьей властью наряду со священством и царством. Это было и признание того, что обучение может быть только рациональным, а значит, независимым по отношению к внешней власти<sup>28</sup>.

Далее следует принять во внимание, что свобода в Средние века «не была простой антитезой несвободе и зависимости»<sup>29</sup>. Свобода не исключала зависимости и, наоборот, «зависимость не означала отсутствие всяких прав»<sup>30</sup>. В этом, по нашему убеждению, кроется возможность содержательного ответа на вопрос о специфике академической свободы в Средние века, существенной чертой которой была корпоративность.

## Университет как цеховая корпорация

Когда ранние университеты утвердили свои организационные основы по образцу ремесленнической гильдии, они приняли и многое из ее менталитета и принципов организации.

Важно понимать, что личность не отделяла себя от коллектива, и вне коллектива (в нашем случае корпорации школяров и магистров) не могло быть свободы. Корпорация выполняла охранительную функцию, защищая от внешних угроз и предоставляя всем членам сообщества равные права внутри себя, создавая комфортные как с материальной, так и с психологической

точек зрения условия, поддерживая чувство собственного достоинства и устанавливая финансовый регламент.

Университет как корпорация предоставлял возможность вертикальной мобильности всем желающим. И «до XIII в. не было особых юридических препятствий для социального восхождения»<sup>31</sup>, и в самом XIII в. эта возможность сохранялась. Принадлежность к университетской корпорации придавала деятельности школяров и магистров социальную значимость и, следовательно, давала индивидуальную моральную удовлетворенность, а также открывала путь к спасению.

Вместе с тем корпорация выдвигала коллективные цели и интересы, достижение которых было приоритетно по отношению к личности. Свобода понималась как верность корпорации по аналогии со свободой как служением Богу. Таким образом, понятно, почему академическая свобода в Средние века принимает форму корпоративных привилегий, а не выступает как право личности.

В этой связи необходимо принять во внимание то, что ни объединение с целью защиты от внешних угроз, ни стремление к монополии во внутренних вопросах, ни наличие специальной символики (перчаток, шапочек, капюшонов, шпиг и др.), ни даже демократический характер университетской корпорации, выразившийся в коллегиальном способе принятия решений и выборности руководства, не являлись специфическими чертами или, как оценивается в наши дни, достоинством и заслугами исключительно академического сообщества.

С теми или иными вариациями эти характеристики относились ко всякой цеховой корпорации. Возможно, единственное отличие университетских ученых состояло в том, что они обладали редкими для той эпохи познаниями и интеллектуальными навыками, оправдывающими их независимый статус. Однако и в этом случае напрашивается сравнение с социальным значением шедевра мастера как члена цеха, который тем самым демонстрировал обладание редкими способностями в рамках своего ремесла, а потому претендовал на расширение своих прав.

С точки зрения той традиции, которая имеет своим истоком либеральные идеи XVII–XVIII вв., может показаться, что ни о какой свободе ученых, преподавателей и студентов в Средневековье не может идти и речи. На первый взгляд, не подлежит сомнению, что авторитарная власть Церкви не оставляла зазора для интеллектуальной свободы. Но такое утверждение представляется излишне упрощающим реальное положение дел.

По меньшей мере неосторожно при оценке одной эпохи использовать категории другой. На наш взгляд, регламентирующая деятельность Церкви не может быть расценена ни как универсально позитивная, ни как однозначно реакционная по отношению к университету в силу вышеприведенных аргументов о специфике средневековой идеи свободы.

<sup>26</sup> Антология мировой философии. — М., 1969. — Т. 1. — Ч. 2. — С. 800.

<sup>27</sup> Августин Блаженный. О порядке. Книга вторая. — Мн., 1999. — С. 168–213.

<sup>28</sup> Примечательно, что свободой научного поиска, правом на самостоятельное познание пользовались исключительно магистры, в то время как студенты в соответствии с корпоративной этикой довольствовались лишь восприятием и более или менее точным копированием идей своих учителей. Вместе с тем, не имея независимого академического статуса до получения степени, студенты все же участвовали в оценке достижений своих мэтров. Демократическое начало выразилось в том, что студенты были свободны в выборе своего учителя, тем самым голосуя «ногами» за те или иные идеи. Яркий пример тому — известное противостояние Абеляра и Гильома, закончившееся тем, что последний остался без учеников.

<sup>29</sup> Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. — М., 1972. — С. 139–191.

<sup>30</sup> Там же.

<sup>31</sup> Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. — М., 1992. — С. 386.

## Заключение

Таким образом, можно утверждать, что академическая свобода как социальный феномен (но не философски отрефлексированная идея) возникает в сложных социокультурных условиях институционализации академической деятельности XII в. Генезис идеи академической свободы имел следующие социокультурные предпосылки и мировоззренческие основания:

- ◆ профессионализацию и обмирщение интеллектуального труда;
- ◆ потребность со стороны светских правителей и церковных иерархов в рациональной и символической легитимации власти;
- ◆ рождение университетской корпорации как следствие первых двух условий;
- ◆ десакрализацию письменного текста;

- ◆ утверждение представления об универсальности знания, в силу чего оно не может служить чьим-либо интересам, будь то интересы светской власти или даже Церкви;
- ◆ принцип универсальности знания, ведущий к пониманию университета как наднационального учреждения;
- ◆ понимание того, что знание теоретично, а потому не служит практическим целям и является ценностью само по себе;
- ◆ познание универсума знаний как индивидуальной задачи, поскольку оно ведет к спасению души.

Идея академической свободы в Средние века сводилась к корпоративной независимости университета и исключала свободу личности в рамках корпорации.

**А. В. ДУШИН**

к. философ. н., доц.

кафедры социально-гуманитарных  
и естественно-научных дисциплин

Институт экономики предпринимательства, г. Москва

E-mail: pror\_inep@mail.ru

## ОБ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССОВ В АИКЕЕ АРИСТОТЕЛЯ

*Дано описание организованного древнегреческим философом Аристотелем образовательного учреждения Ликей, в котором был выработан и эффективно применен ряд научных принципов и идей, основанных на природе познающего мышления. Их переосмысление актуально при формировании методологического основания и мировоззренческих основ современного отечественного образования.*

**Ключевые слова:** душа, мышление, пассивный и деятельный разум, поступок, осмысленное стремление, понимание, благо.

В 1886 г. российский философ и писатель В.В. Розанов опубликовал труд «О понимании». В нем он исходил из идеи, что только через понимание как учение о бытии и познании возможно решение всех смысловых проблем. «Понимание есть в самом деле конечное в деятельности разума, потому что оно именно есть то реальное, для возникновения которого предустановлен разум», — писал В.В. Розанов [8. С. 529]. Непреодолимая потребность разума в понимании ведет человека от смутных и неопределенных взглядов к точности и отчетливости. Поэтому главным для образования науки является ясность в строении мышления и последовательность в его развитии [8. С. 507].

Оттолкнувшись от мыслей Розанова нас заставило то, что фактически он был первым философом образования в России, который в статьях, собранных в книге «Сумерки просвещения», последовательно пытался осмыслить современный ему строй отечественной школы воспитания с философских позиций в отноше-

нии к мировой культуре, человеческой природе и истории. Говоря о получении знаний, Розанов писал о том, что они должны быть таковы, чтобы при усвоении «исцарили бы ум и одновременно делали его сильным, устойчивым, жизнедеятельным» [9. С. 242].

Розанов постоянно обращается к греческому образовательному наследию, поскольку классическое образование, выработанное еще в Древней Греции, представляется ему не только истинным в своей идее, но одинаково применимым во всех странах и во все времена [9. С. 246]. Что же ценного увидел Розанов в древнегреческом образовательном пространстве? Актуальны ли в современном информационном обществе принципы организации научных исследований педагогического процесса в античных образовательных институтах? В чем состоит и может ли быть восстановлена сегодня мотивация познания, в частности в созданном древнегреческим философом Аристотелем Ликее?

## Основатель мощной образовательной структуры

Известно, что к IV в. до н.э. все свободные граждане Эллады были грамотными. Ф.Ф. Зелинский, например, приводит пример из «Всадников» Аристофана, который говорит о самом необразованном человеке, некоем колбаснике, что тот ничего не знает, кроме грамоты, да и ту плохо [5. С. XI]. Имеются примеры грамотности среди рабов и женщин, что является результатом предыдущего «золотого века» во всех сферах жизни греческой полисов. То, что мы назвали бы высшим образованием, было уделом немногих свободных, хотя не только обеспеченных, граждан. Риторическая школа Исократ, киническая школа Антисфена, академия Платона, ликей Аристотеля и другие образовательные центры породили много ярких умов во всех областях греческой жизни.

Аристотель Стагирит признан самым гениальным из учеников Платона. Гегель назвал его «одним из богатейших и глубокомыслящих из когда-либо явившихся на арене истории научных гениев, человеком, равного которому не произвела ни одна эпоха» [4. С. 210]. Гений Аристотеля проник во все области реального универсума, подчинив ему богатое многообразие действительности, создав целостную философию и организовав мощную научно-образовательную структуру<sup>1</sup>.

**В Древней Греции** содержание как частных школ грамотности, так и философских школ было делом частной инициативы и соответственно финансирования [5. С. XI]. Древнегреческие философские школы представляли собой достаточно замкнутые объединения единомышленников, в которых авторитет схолаха (основателя школы) являлся непререкаемым. Это относилось как к направлению научно-философских исследований, осуществлявшихся обычно в рамках основных философских положений основателя школы, так и бытовому распорядку школы. Более того, основатель школы был владельцем зданий и помещений школы и прилегающих территорий. Поэтому следующий схолах, назначавшийся из числа наиболее уважаемых и авторитетных учеников, становился преемником согласно воле собственника. Исключения составляют схолахи Феофраст и Ликон, не назначившие себе преемников и передавшие комплекс ликея в общее распоряжение друзей и учеников [10. С. 147].

Аристотель, покинув академию Платона, основал в 335 г. собственную школу (ликей). А.Ф. Лосев считал, что мотивировка отъезда Аристотеля из академии имеет третьестепенное значение. Важно то, что Аристо-

тель не стал кабинетным мыслителем, а принял самое прямое участие в тогдашней острейшей политической жизни [7. С. 202].

Завещание схолаха Феофраста — наиболее подробный и ценный источник по истории организации и функционирования ликея. Известно, что храм Аполлона Ликейского, расположенный на северо-востоке Афин, существовал издавна. Ликей был местом для верховой езды, где находился гимнасий, построенный еще Ликургом<sup>2</sup>. Именно здесь основал свою философскую школу (ликей) Аристотель.

В ликее и академии было много общего: храм, старинный гимнасий, место бесед и прогулок (перипат), а также распорядок дня. Идею совместного проживания философов под одной крышей Аристотель заимствовал у Платона. Также при финансовой поддержке своего ученика Александра Аристотель явился создателем в ликее богатой библиотеки, которая использовалась для проведения серьезных научных исследований во всех известных на то время областях знания.

В то же время в ликее появился ряд особенностей, связанных с пониманием и преподаванием Аристотелем философии и других наук. В основе образовательной программы Ликея лежали невероятный энциклопедизм Аристотеля, систематизм его научно-философских исследований и практическая направленность как собственных конкретных научных исследований, так и исследований учеников.

## Философские принципы для образования

Принципы воспитания и обучения в ликее, как и образовательная программа в целом, зависели от философских взглядов Аристотеля, а именно от его понимания души.

Согласно Аристотелю, ступени жизни и бытия ведут от неорганической природы к органической, а от нее к миру одушевленных существ, включая человеческий мир<sup>3</sup>. Одушевленное от неодушевленного отличается наличием жизни. Аристотель полагает, что душу следует определять тройко: как питающую (или растительную), присущую растениям, как ощущающую (или животную), присущую животным, и как разумную, присущую человеку.

У растений нет иных способностей души, кроме питания и роста. У животных строение души усложняется, поскольку душа у них уже способна к ощущениям. «Одни животные обладают всеми чувствами, другие некото-

<sup>1</sup> Появление в академии уже всемирно известного Платона энергичного восемнадцатилетнего Аристотеля из Стагира относят к 366–367 гг. до н.э. С разрешения Платона, ценившего выдающиеся философские способности своего ученика, Аристотелю было позволено проводить занятия со схолахами. На протяжении двадцати лет Аристотель овладевал мудростью в стенах Академии, написав большое число работ на различные темы. Впоследствии, правда, философские пути Платона и его гениального ученика Аристотеля разошлись. Тем не менее, как отмечено известным философом и филологом А.Ф. Лосевым, «вчитываясь в сочинения Стагирита, мы наталкиваемся на отзвуки платоновских мыслей, которые не оставляли Аристотеля до самой смерти» [7. С. 250].

<sup>2</sup> Ликург Афинский (396–323 гг. до н. э.) — государственный деятель, законодатель и оратор древних Афин, прославившийся также своей финансовой политикой, специальной целью которой было, в частности, предание суду государственных изменников и приравненных к таковым казнокрадов. — *Примеч. редакции.*

<sup>3</sup> В трактате «О душе» он объясняет сущность души через понятие «энтелехия». Он проводит аналогию со зрением и глазом, полагая, что «энтелехия» глаза — зрение, «а душа есть такая энтелехия, как зрение и сила орудия» [1. С. 396]. Иначе говоря, душа есть «принцип живого тела» [7. С. 340], «действенность определенного физического или органического тела» [4. С. 263], его действительность и осуществление [3. С. 360].



рыми, третьи имеют только одно, самое необходимое — осязание», — писал Аристотель [1. С. 398]. Наконец, человеческая душа, обладая предыдущими качествами, может рассуждать и размышлять. Человек, таким образом, соединяет в себе три «природы», где низшие части души (растительная и животная), содержатся в высшей (человеческой).

Анализируя человеческую душу, Стагирит полагает, что она делится на две части: наделенную суждением и такового лишенную [2. С. 172], иначе говоря, на разумную и неразумную, и обе они, в свою очередь, раздваиваются. В неразумной части ее растительная сторона не представляет интереса, поскольку ни в каком отношении не участвует в суждении и по своей природе не имеет доли в человеческой добродетели [2. С. 75]. Вторая же ее сторона — стремящаяся и влекущая уже имеет отношение к суждению, поскольку повинуется ему. Ее основа — ощущения, страсти, переживания и др., а ее добродетели — такие нравственные начала, как, например, щедрость или благородие [Там же]. Поэтому чувства и ощущения важны для познания и этики<sup>4</sup>.

Наделенная суждением (разумная) часть души имеет, согласно Аристотелю, две стороны. Одна из них рассудительная, составляющая мнения, благодаря которой осмысливаются человеческие действия и мотивы решений [2. С. 173]. В другой стороне высшей части души, которую Аристотель называет научной, находятся ум, мудрость, обдуманность. Это и есть собственно разум, посредством которого можно созерцать сущности, не имеющие возможность меняться [Там же], т.е. являющие собой неизменные сущности бытия. Аристотель полагал, что разум — главное средство, с помощью которого мы можем достичь истины. А.Ф. Лосев в связи с этим отмечал: вся философия Аристотеля есть «славословие разуму и разумной жизни» [7. С. 258].

Разум есть как самое общее и необходимое, так и самое практическое и блаженное. С одной стороны, разум способен к осуществлению тщательных исследований конкретных предметов и явлений окружающего мира. С другой стороны, разум способен завершать и обобщать эти конкретные исследования, поднимаясь в самые общие сферы и давая созерцание истины, высших отвлеченных идей [7. С. 262]. Однако вера Аристотеля в победу разума не является только интеллектуальным созерцанием истины.

Мышление, не предполагающее ни поступков, ни созидания творчества, есть пассивный ум. Пассивность ума есть «возможность до действительности» [4. С. 273], а поскольку последняя есть абсолютная действительность, ум есть лишь тогда, когда деятелен [4. С. 272].

Поэтому человек, полагал Аристотель, рожден как для умопостижения, так и действия. Мысль и истина имеют дело с поступками как сознательным выбором. Сознательный же выбор — это стремящийся ум или осмысленное стремление, и именно такое начало и есть человек, заключает Аристотель [2. С. 174]. Иными словами, деятельный разум состоит в том, что человек посредством соединения в себе ума как познавательной возможности и поступка (стремления) может познать истину<sup>5</sup>.

Любопытно, что Аристотель не останавливается на этой высшей деятельной способности разума. Рассуждая о наслаждениях, философ пишет, что в абстрактных конструкциях разума есть высшая блаженная сладость, ощущение блаженства. Под блаженством Аристотель понимает такое состояние души, как деятельность, которая максимально соответствует особенностям человека и приводит к полному удовлетворению [3. С. 216]. Аристотель не отождествляет разум и высшее благо, поскольку разумность сама по себе еще несовершенна [2. С. 302]. Ценен не разум сам по себе, и не сердце само по себе, а разумное влечение к благому. Высшее благо, которое превышает всех человеческих благ и зол, и есть цель всех благ, счастье, полагает Аристотель [2. С. 302].

Следовательно, сознательное влечение и деятельный разум являются необходимыми моментами реализации человеческой сущности. Таким образом, воспитывая в своих учениках и слушателях деятельное мышление, ликейская философия Аристотеля Стагирита «учит человека стремиться к высшему благу или, что то же, к вечному разуму, которые суть причина всего самого лучшего» [1. С. 262].

## Цель и смысл научно-образовательной ценности

Аристотель везде и во всем искал смысл деятельности во всех его проявлениях. Потрясает широта исследований Аристотеля и соответственно научных направлений, осуществлявшихся в ликее.

Это исследования в области ботаники, зоологии, медицины, астрономии, изучении климата, нравов государственного устройства греческих полисов и «варварских» государств, домашнего хозяйства, риторики, логики и философии, поэзии, истории театра и др. Такую рядоположенность исследуемых сфер действительности можно было бы сравнить с рядом современных образовательных программ, в которых учебные дисциплины слабо связаны между собой, представляя сумму некоторых знаний. Если бы, правда, не одно важное обстоятельство.

Аристотель действительно идет от предмета к предмету, от единичного к единичному, внимательно

<sup>4</sup> Гегель по этому поводу отмечал, что мышление не стоит у Аристотеля наряду, например, с ощущением, которое есть лишь возможность для мышления [4. С. 277]. Наблюдение убеждает нас в действительном существовании истины, ее присутствии в данных явлениях. Истина же «всегда и везде устанавливается не наблюдением, а размышлением» [6. С. 196].

<sup>5</sup> Гегель обращает наше внимание на то, что Аристотель абсолютно спекулятивен там, где рассуждает о том, может ли быть предметом мышления сам ум [4. С. 276]. Согласно Аристотелю разум есть в себе подлинная целостность, а мышление есть деятельность, представляющая собой мышление мышления, составляющего природу абсолютного духа [4. С. 277].

обозревая каждый из них. Однако принципиальное отличие его позиции состоит в том, что он мыслит все разнообразие явления и предметы действительности как пребывающие в единстве. По словам Гегеля, Аристотель рассматривает все единичные явления как спекулятивный философ, «перерабатывая их таким образом, что из них возникает глубочайшее спекулятивное понятие» [4. С. 221]. Таково, например, его понимание физики, являющееся не рассмотрением чувственных предметов, а постижением всеобщего учения о началах. Таким образом, Аристотель видит цель образовательной и научной ценности не во владении каким-либо количеством бессвязных знаний, а лишь в целостном понимании действительности.

Аристотель и его ученики любили изучать жизнь во всех ее проявлениях, поскольку всякая жизнь как часть космоса представлялась им прекрасной. Этой жаждой понимания буквально дышит греческий мир.

В основу этого стремления заложена не утилитарная и практическая польза от приобретения знаний. Желание спастись от невежества, понять что-то более высшее, страдание неудовлетворенного разума явились колоссальной мотивацией к пониманию окружающего мира и познающего мышления.

Ибо в самом Аристотеле Стагирите удивительно соединились все эти стремления: и пылкий интерес к окружающей действительности, и любовь к чистой мысли в ее абстрактных построениях, и жажда неутомимой логики мышления<sup>6</sup>.

## Заключение

Во всех разнообразных сферах исследований, осуществлявшихся в лицее, и Аристотель, и его последователи гордились тщательным историзмом, систематикой и строгой научностью мысли. Кроме того, Аристотель фактически был первым организатором «научных коллективов», поняв, что истина добывается не только индивидуальными усилиями, а совместным познанием и сотрудничеством. В этом состоит принцип научно-образовательной программы лицея.

<sup>6</sup> Основатель лицея был убежден, что в основе любого познания лежит колоссальный и постоянный труд развития индивидуального мышления. Однако само познание посредством мышления еще не является добродетелью; добродетелью только такое познание, которое стремится к благу. Лишь единство, в котором чувства и страсти подчинены разуму, добродетель. И абсолютно разумной деятельностью является только наука, способная давать божественное блаженство. Наградой же за труд усвоения знаний и стремления к истине является достижение высшего блага, т.е. счастья [2. С. 68].

У Сократа и Платона имело место диалогическое коллективное искание истины в рамках жесткого руководства направлениями исследования. При организации научных исследований в лицее Аристотель смог соединить собственные научные интересы и самостоятельный научный поиск учеников. Объединяя учащихся в предметные группы, он определял цели и методологию исследований, а затем обобщал результаты и формулировал выводы. Плодами такого подхода явилось создание целого ряда фундаментальных коллективных трудов.

Во вступительной статье к фундаментальному исследованию «Педагогических воззрений Платона и Аристотеля» петербургский профессор Ф.Ф. Зелинский справедливо отмечал: академия Платона, школа Антистифана, школа Исократова, лицей Аристотеля и др. были высшими школами, превратившими постепенно Афины во вселенский университет [5. С. IX]. Именно такой, какой, очевидно, необходим современному отечественному образованию, где у учащихся не сформирован интерес к обучению и самообучению, недостает развитого мышления и целостного понимания действительности, отсутствуют «осмысленное стремление» к бескорыстному поиску истины вместе с ощущением радости от этого процесса.

## Литература

1. Аристотель. О душе / Сочинения. В 4-х т. — Т. 1. — М.: Мысль, 1976. — С. 371–448.
2. Аристотель. Никомахова этика / Сочинения. В 4-х т. — Т. 4. — М.: Мысль, 1986. — С. 53–293.
3. Асмус В.Ф. Античная философия. — М.: Высшая школа, 1976. — 544 с.
4. Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии. Книга вторая. — СПб.: Наука, 1994. — 423 с.
5. Зелинский Ф.Ф. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля. — Пг.: Слово, 1916. — 102 с.
6. Литвинова Е.Ф. Аристотель. Его жизнь, научная и философская деятельность / Сократ. Платон. Аристотель. Юм. Шопенгауэр: Биографические повествования. — Челябинск: Урал, 1995. — С. 159–236.
7. Лосев А.Ф. Тахо-Годи А.А. Платон. Аристотель. — М.: Молодая гвардия, 1993. — 383 с.
8. Розанов В.В. О понимании. — СПб.: Наука, 1994. — 539 с.
9. Розанов В.В. Два типа образования / Сумерки просвещения. — М.: Педагогика, 1990. — С. 239–246.
10. Фролов Э.Д. Аристотелевский Лицей / Альтернативные сообщества в античном мире. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. — С. 138–148.



## ГУМАНИЗАЦИЯ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Е. В. АНАШКИНА,**

*старший преподаватель*

*кафедры педагогики и психологии*

*Московский государственный*

*медико-стоматологический университет им. А. И. Евдокимова*

*E-mail: eleanashkina@yandex.ru; mypalm@mail.ru*

### АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

**Душа делает человека немного выше животных,**

**а Дух делает человека немного ниже ангелов...**

**Разве не знаете, что вы храм Божий, и Дух Божий живет в вас?**

**1 Кор. III, 16**

*Раскрыты понятия «духовность» и «ценности». Установлены их связи с развитием личности. Рассмотрено соотношение таких феноменов духовной жизни, как ценности и свобода. Сделана попытка описать соответствующие проблемы с точки зрения философии, педагогики и психологии.*

**Ключевые слова:** ценности, душа, дух, духовность, самоактуализация, смысл, свобода.

#### Поиск новой парадигмы

С точки зрения религиозно-философского миропонимания, православной психологии и педагогики, человек рождается и живет для того, чтобы стать личностью. Для развития этого качества в течение жизни у него есть все возможное: ум, свобода воли, нравственность, стыд, совесть, духовность, вера, любовь. Для эффективной реализации этих психологических конструктов есть два механизма — воспитание и образование.

В последнее время в российском обществе возрастает интерес к проблеме духовности. О духовности и бездуховности личности и общества говорят ученые, религиозные деятели, политики. Самый главный вопрос — можно ли воспитать духовность и возможно ли духовное развитие личности в образовательной среде.

Основные трудности в изучении этого вопроса обусловлены различными, часто не совпадающими научными взглядами на духовность, непроработанностью данного теоретического феномена в философии, психологии и педагогике. И главное — отсутствием надежных психодиагностических методик измерения собственно уровня духовности.

Прежде чем приступать к эмпирическому изучению духовности, необходимо определиться с тем, как понимать духовность личности и где в человеке она «локализуется». Требуется ясная концепция структуры личности под ракурсом пересмотра самого предмета психологии.

История исследования вопроса свидетельствует о большом накопленном опыте по его изучению в религиозной философии (И. А. Ильин и др.), религиозной антропологии и духовной педагогике (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, В. В. Зеньковский, С. Л. Франк, Л. Н. Толстой), а также христианском богословии (В. С. Соловьев, С. Н. Булгаков и др.), основанном на святоотеческих творениях [10].

Нас же интересует практическое его применение к педагогике и психологии для решения актуальных задач образования.

Общепризнанным стало утверждение: человек в современном российском обществе потерял смыслобразующие ценности, утратил духовный опыт прошлых поколений и сейчас ориентирован все в большей степени на материальный успех, а не на нравственное воспитание и духовное совершенствование. Одновре-

менно с этими процессами развивается кризис в гуманитарной науке. Это свидетельствует о необходимости поиска новой парадигмы, выходящей за границы естественно-научного подхода, что, в свою очередь, предполагает расширение категориального аппарата психологии и педагогики.

## Душа. Дух. Духовность

Сначала нужно расшифровать понятие «духовность». Что же мы подразумеваем, когда используем этот термин?

В основном научная литература рассматривает понятие «духовность» в смысле религиозности либо нравственности и морали (или и того и другого в совокупности). В советское время даже появилось устойчивое словосочетание «духовно-нравственный», в котором основную нагрузку несло понятие нравственное, а духовное служило необъясняемой приставкой.

По мнению отечественных философов (И. Ильин, В. Соловьев, Г. Федотов и др.), истинная духовность не существует вне нравственности. Высшая духовность невозможна без душевности — эмоциональной чуткости, отзывчивости, способности к эмоциональному отклику (жалости, состраданию, любви к ближнему).

Современный подход к человеку и его развитию предполагает, что человек не сводится к совокупности психических и физиологических функций, а существует как интегральное единство телесного, душевного и духовного опыта.

В новейших научных представлениях психика — это наиболее емкое, родовое понятие. Оно несколько шире, чем понятие «душа». Душа, с этой точки зрения, не вся психика, а преимущественно ее высший уровень. Душевность — человеческое отношение к личности. Еще более высокий уровень развития личности — духовность. В религиозном контексте это близость к Богу. В нерелигиозном контексте к духовности ближе всего совесть, нравственность [3].

Понятие «душа» с трудом поддается определению, т.к. в разных контекстах оно употреблялось по-разному. В сущности, оно обозначает жизненную силу индивида в отличие от его физического тела.

Иногда проводят тройственное различие тела, души и духа. В этом случае «дух» обозначает жизненную силу, а «душа» — ядро, глубинную часть человеческой личности. В философии и психологии «душа» обычно понимается как нематериальная сущность человека, сопряженная с его личностью. В богословии же она рассматривается как бессмертная часть человека, пронизанная Божественным духом.

Во всех религиозных традициях душа считается бессмертной, при этом в разные жизненные циклы она может соединяться с разными физическими телами. Когда говорят о триединстве человеческой личности, имеется в виду некоторые составляющие души. Условно можно представить содержание понятия «Душа — Дух — тело» в графическом виде (рис.).

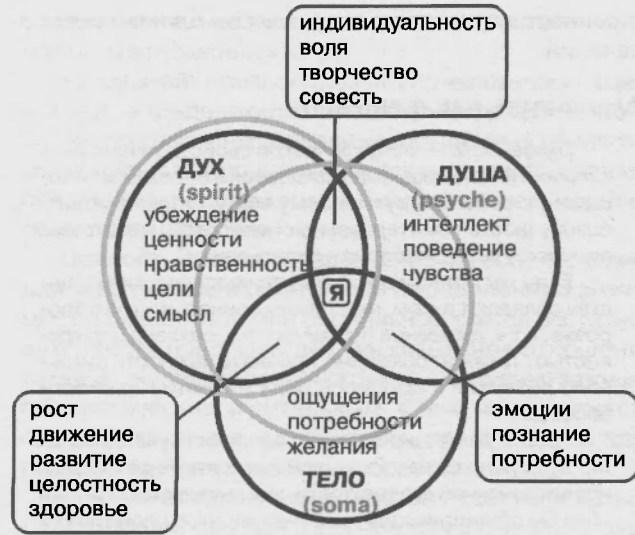


Рис. Структура личности

В соответствии с учениями И.П. Павлова и И.М. Сеченова, психика понималась как особая форма отражения, высший тип интеграции нейрофизиологических процессов в организме, субъективный способ переработки информации<sup>1</sup>.

В современном научном словоупотреблении душа — синоним внутреннего мира, хотя это не совсем точно. Внутренний мир может расширяться за счет знаний и кругозора, но душа при этом может и не развиваться. Тем более «ум» и «дух» — не синонимы внутреннего мира. Внутренний мир может быть богатым, глубоким, гармоничным, сложным или простым<sup>2</sup>.

Религиозное представление имеет четко заданные границы: в нем «духовное» выступает только как Божественное откровение, Бог есть дух. А жизнь духовная есть жизнь с Богом и в Боге<sup>3</sup>.

В современном научно-психологическом понимании субъективный (внутренний) мир (психика) есть форма существования и способ организации человеческой реальности. Суть этого — самостоятельная духовная жизнь. В целом можно считать, что духовные проблемы — это проблемы, связанные со «смыслом» и «нравственностью». Духовность и нравственность взаимосвязаны. Но духовность не сводится к нрав-

<sup>1</sup> Марксистская философия сводила понятие «психика» к понятию «сознание», отказавшись также от анализа неосознаваемых влечений души.

<sup>2</sup> По мнению «Психологической энциклопедии», «духовность» — высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными регуляторами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности. Да и «душа» при всей якобы ее непространственности пребывает в пространстве между «духом» и «телом». Наконец, и для самой психологии быть наукой о связи души с телом значительно лучше, чем быть наукой об отсутствии души.

<sup>3</sup> Надо заметить, что смысл термина «духовность» применительно к Православной церкви лучше передается словосочетанием «духовная жизнь», поскольку речь идет не о каком-то абстрактном состоянии (как в западном богословии), а о действии Святого Духа в человеке. «Духовность» и «духовное бытие» взаимосвязанные понятия, но не синонимичные. Духовное бытие личности проявляет ее духовность, духовность же выступает основой и результатом ее духовного бытия [7].



ственности: нравственность является одним из ее проявлений.

### Духовность как феномен

Духовность — специфическое свойство жизнедеятельности человека, выражающееся в бережном отношении к себе и окружающему миру, формирующее совокупность нематериальных ценностей, характеризующихся устойчивостью к девальвации<sup>4</sup>.

Если мы принимаем факт, что человеческие существа обладают духом, мы должны принять и то, что здоровье, в т.ч. душевное (психическое), связано с духовностью. Также необходимо признать важность духовного развития в процессе ряду развития личности вообще.

Несмотря на широкие исследования сущности понятия «духовность», в научной литературе до сих пор нет однозначной его трактовки. Нет универсальной (или хотя бы общепринятой) дефиниции этого понятия ни в современной философии, ни психологии и педагогике в России.

«Духовность», с точки зрения классической философии (Декарт, Кант, Гегель), едина, т.к. является отражением единого духа и вместе с тем многолика, т.к. включает возможные проявления этого духа в природе, культуре, обществе, человеческой душе. По Гегелю, духовность заключается в прохождении духом стадий развития в обществе, т.е. духовность исторична. Духовным считается то общество, в котором развиты философия, религия, искусство. Если трактовать духовность как общественное явление, это определенное развитие общества, обладающее «духом народа», а — личная» духовность — способность личности подняться до уровня «духа народа». «Духовность», по Гегелю, зависит не от самого человека — от духа, который исходит к человеку. «Духовность» и «свобода», по Гегелю, «естественным образом связаны». Таким образом, духовность как личное качество — это процесс самопознания духа; духовность общества — историческая проникнутость общества определенным «духом народа».

Направленность личности зависит от высших, фундаментальных духовных ценностей. К числу таковых В.С. Соловьев относит «Красоту», «Добро», «Любовь». Н.А. Бердяев рассматривал духовность как приобщение к «Божественному духу». Его мнение несколько расходится с традиционно христианским представлением о духе. Дух, считает он, не создается Богом в отличие от природы. Дух образуется от добытийственной свободы, Дух первичен, Бог вторичен. Бердяев считает, что существует три ступени духовности: ограниченная природой, ограниченная обществом, «чистая» духовность, свободная от ограничений, натуральных и природой и обществом. Проявляется внутренне через творчество, которое меняет сознание человека [2].

Религия (в частности, православие) считает, что в природе человека есть как Добро, так и Зло. Какое начало проявится в человеке, зависит от самого человека, поскольку Бог дал ему свободу выбора. И приобщение его к Духу Божьему, т.е. стремление развивать

в себе добро, любовь и веру, есть его духовность. Бездуховностью же, таким образом, будет стремление развивать недуховные ценности: потворство низменным инстинктам, неразличение добра и зла, ориентации на материальное в ущерб возвышенному духовному.

Современная православная церковь считает, что духовность — это возврат к традиционным национальным и семейным ценностям. Она считает себя хранительницей аксиологических традиций народа.

Ни наука, ни философия, ни религия, однако, не обладают монополией на изучение Духовности. Иное дело, что у религии огромный опыт в познании духа: современной же науке полезно вначале хотя бы его признать, прежде чем стараться использовать<sup>5</sup>.

Сторонники когнитивного подхода в философии и психологии стремятся выявить рациональную сторону духовности (К. Поппер, Г. Спенсер, П.Я. Гальперин, М.С. Каган, М.К. Мамардашвили, Д. Белл). Ответы на актуальные вопросы психологии поднимаются и в западной экзистенциально-гуманистической психологии (Р. Мэй, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл и др.).

Вообще в психологию понятие «духовность» ввел В. Франкл, определив ее как один из базовых экзистенциальных аспектов человеческого бытия. Он говорил о «трех измерениях» или «уровнях» человека, которые соотносятся с различными ступенями эволюции. Первый уровень — биологический, телесный; им ограничивается существование растительного мира. В животном мире к нему прибавляется уровень психологический, душевный. У человека над ними надстраивается третий, духовный, или нозетический, уровень, который Франкл связывал, прежде всего, с ориентацией на смыслы. Человек интегрирует все эти три уровня. «Человек больше чем психика. Человек — это дух» [5]. Это позволяет говорить о наличии у человека духовной сферы. Таким образом, аксиологической модели духовности соответствует ценностно-смысловая сфера личности<sup>6</sup>.

### Ценности и смыслы

Ценности — одна из наиболее часто встречающихся категорий в связке значений «дух и духовность», которой на протяжении всей истории, и особенно в последнее время, отводят значимое место в различных научных трудах и монографиях.

Наиболее ясной, на наш взгляд, кажется следующая трактовка феномена, предложенная А.Д. Александровым: «Ценности — это материальные или идеальные предметы, обладающие значимостью для данного со-

<sup>5</sup> С.Л. Франк связывает духовность со смыслом жизни. Как одухотворенное универсальное начало мироздания определяют духовность такие мыслители, как Н. Федоров, С. Булгаков, П. Флоренский, В. Соловьев. Их последователи А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский видят духовность как внутренние духовные абсолюты, нравственные ценности личности. В советской психологии проблема духовности получила освещение в работах классиков психологии Л.С. Выготского, Л.И. Божовича, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. В современной российской психологической науке тема духовности — предмет исследований К.А. Абульхановой-Славской, Б.С. Братуся, А.В. Брушлинского, Ф.Е. Василюка, В.В. Гостева, Д.А. Леонтьева, В.П. Зинченко, В.Д. Шадринкова, В.А. Пономаренко и др.

<sup>6</sup> Понятие «духовность» как ценностное содержание сознания использовали также такие мыслители, как М.М. Бахтин, Д.С. Лихачев, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, В.Г. Федотов и др.

<sup>4</sup> Известный философ И. Ильин считал, что духовность — высшие стороны внутреннего мира, которые проявляются в человечности, сердечности, доброте, искренности, теплоте, открытости для других людей. Ильин писал: «Человеческая духовность и вырастающая из нее внутренняя и внешняя культура создают высший смысл, честь и достоинство человека» [5. С. 383].

циального субъекта с позиций удовлетворения его потребностей и интересов» [1].

Наряду с категорией «ценности» в научной литературе достаточно часто используется понятие «ценностные ориентации», «смысложизненные ценности». Эти ценностные ориентации образуют некую основу сознания и поведения личности и непосредственно влияют на ее развитие.

Наиболее распространен подход аксиологический как один из отраслей философии, в которой духовность видится в утверждении высших нравственных ценностей. Духовным считается все ценное, трактуемое как ценностно осознаваемое или переживаемое, а под духовностью понимается способность индивида к выбору ценностей [2].

В современной отечественной философии аксиологический подход получил дальнейшее развитие. Так, например, многие российские авторы полагают, что духовность заключена в стремлении личности к социально-позитивным, гуманистическим ценностям. Более последовательно аксиологический подход к пониманию духовности изложен в концепции духовности—бездуховности личности И.Н. Степановой и С.М. Шалютина.

Согласно этой концепции, духовность как качество личности выражается в высоком ранге духовных ценностей в системе ценностей индивида. Духовные ценности — это ценности, которые определяются исключительно духовными потребностями. Оценка предметов, поступков или событий с позиции этих ценностей исключает их соотношение с прагматической точки зрения.

В западной аксиологии в качестве высших духовных ценностей особо выделяют Истину, Добро и Красоту. А. Маслоу относит их к числу «бытийных» ценностей, которые не могут быть сведены или выведены из других духовных ценностей, но проявляют себя в них. Опыт, накопленный на протяжении двух тысячелетий существования христианской культуры, содержит любопытные наблюдения и обобщения, отражающие глубинные структуры психической жизни человека<sup>7</sup>.

Современная потребность в новых духовных ориентирах и горизонтах развития, в качестве которых чаще всего выступают гуманистический подход, личностно ориентированное обучение, самоактуализация, самореализация, самотрансценденция и др. требует дальнейшего исследования проблем духовности и ее развития в личности человека. Однако недостаточно декларировать эти категории как ценностей образования, т.к. их реализация на практике в педагогике и психологии сталкивается с большими сложностями.

## Ценности и духовность

Мы рассматриваем ценности как основную категорию духовности личности. Специфика человека, его

уникальность и особенность как раз и состоят в ценностном отношении к миру.

Чрезвычайно разнообразен мир человеческих ценностей, определяющих общественную духовность. Существуют как повседневные, обыденные ценности, материальные и социальные, так и ценности высшие, связанные с восприятием смысла жизни, идеалов общества, нравственных норм.

Ценностью является для человека все, что имеет для него первоочередную или определенную значимость, личностный или социальный смысл. Истинная духовность предполагает уважительное отношение также и к недуховным ценностям как жизненно важным, прагматическим и витальным. К ним можно отнести профессионализм, деловитость, практичность, здоровье, семейные ценности, образование и др.

Приоритет духовных ценностей будет выражаться в том, что они главные в выборе личности при планировании своей деятельности и выборе путей их реализации. Духовная сфера личности должна характеризоваться оптимальным сочетанием духовности и практичности.

В аксиологической концепции духовности И.Н. Степановой и С.М. Шалютина это соотношение выражено в идее об уровне духовности личности, который определяется рангом духовных ценностей в системе ценностей индивида и который можно «измерить» эмпирически с помощью достаточно известной психодиагностической методики. К числу таких методик относится опросник ценностей, разработанный профессором Шварцем<sup>8</sup>. Большинство исследователей соглашаются с тем, что основная функция духовности — обеспечение гармоничных отношений людей в социуме и разумная жизнь в природе. Ученые рассматривали ценности как критерии, которые используются людьми для выбора и обоснования своих действий, а также оценки других людей, себя и событий.

Ценность — это интерпретация, в которой субъект выражает свои предпочтения. Духовность как основной аспект личностного компонента не может образоваться и выражаться иначе, как через представления, ценности, смыслы, чувства и эмоции.

В работах В. Франкла подчеркивается стремление человека к максимальному наполнению своего бытия смыслом. При этом наряду со Смыслом с большой буквы (смыслом жизни) большое значение придается универсальным смыслам как высшим ценностям. Франкл убежден, что люди часто страдают не от психических заболеваний или неврозов, как полагал З. Фрейд, а от духовных тягот от конфликта со своей совестью. В связи с этим Франкл вводит такое понятие, как «экзистенциальный вакуум», означающий специфические переживания человека, приводящие к ноогенному неврозу. По мнению Франкла, это не патологические состояния психики, а определенные духовные сложности, возникающие вследствие ценностных проблем или конфликта с совестью.

<sup>7</sup> Идеи включения духовно-религиозного опыта в систему научного познания и практику осознаются такими отечественными психологами и педагогами, как Братусь, Василюк, Гостев, Елисеев, Соснин, Дворецкая, Зинченко, Невярович, Ничипоров, Бим-Бад, Слободчиков и др.

<sup>8</sup> Методика создавалась на основе методики М. Рокича, которая была существенно модифицирована и расширена.

Западные ученые считают, что истоки духовности необходимо искать прежде всего в факте социальной сущности человека, противопоставлении и единстве общественного и личного интересов. Именно борьба противоположностей рождает понятия морального добра и зла. Духовность представляет собой интеграцию многих смыслообразующих ценностей личности, обуславливающих нравственное поведение и реализацию творческих способностей.

## Духовность и самоактуализация

Духовность как своего рода потенциал, «зерно» имеется в принципе у каждого. Но «зерно» может так и остаться в непроявленном, «спящем состоянии», если его не пробудить и не помочь «пойти в рост».

Так, для нас представляет интерес теория самоактуализации А. Маслоу как разработка механизмов развития ценностного отношения личности к миру [10], согласно которой каждый человек способен к полноценному всестороннему развитию, раскрытию своего потенциала, личностных возможностей, талантов и способностей. По теории Маслоу, иерархия высших ценностей — стимулятор процесса самоактуализации личности к духовному развитию. К таким духовным ценностям Маслоу относит правду, красоту, цельность, принятие себя и других, альтруизм, смысл, свободу, совесть и др.

Духовность (высшие мотивы, ценности) — черта, присущая любому человеку, считает Маслоу. Три верхние ступени пирамиды — это духовные устремления, и они врожденные, присущие всем людям. Но человеку дана свобода, и он сам выбирает, каким ему быть и к чему стремиться. Духовное развитие зависит от целей, смыслов, мотивов к высшим ценностям и свободе. Мотивация к саморазвитию и самореализации — мотивация к присвоению высших ценностей и как следствие развитию духовности. Тема личностной самореализации часто коррелирует в литературе с проблематикой формирования духовности, поскольку между ними существует некое единство, которое проявляет себя в процессе осознания человеком необходимости стремления к высшему смыслу, целостности своего существования, устранения конечности собственного телесного бытия, которое субъективно переживается как процесс единения со своим Высшим «Я», Абсолютом, Вселенной, Богом.

Главным критерием, определяющим связь духовности с тенденцией к саморазвитию, является духовная активность, обнаруженная у самореализованных личностей. Для них характерны такие качества, как скромность, сочувствие, кротость, правдивость, чистосердечие, миролюбие. Получены убедительные данные о том, что ценностно-смысловая сфера самореализованной личности характеризуется просоциальным уровнем, составляющим собственно нравственно-смысловую или общечеловеческую ориентацию. Установлено, что самореализующаяся личность, характеризующаяся пониманием, осмыслением своего жизненного пути, имеющая высшие уровни смысловой сферы, тем самым имеет внутренний стержень и тенденцию к духовному развитию [10].

Проявление духовности личности выражается в двух аспектах личностной самореализации: *во-первых*, в самоактуализации (стремлении обнаружить и проявить свои ценностные устремления, способности, притязания); *во-вторых*, в самоутверждении (стремлении выделиться и заявить о себе, добиться признания).

Многочисленные исследования подтверждают то, что духовность является самостоятельным образованием личности, коррелирующим с направленностью на самоактуализацию, но имеет особое содержание. Без осознания многочисленных ценностно-смысловых ориентиров человек дезорганизован в целях и направлении самореализации. И наоборот, если ценностные ориентации имеют определенную структуру и четкую иерархию, это позволяет личности в достаточной мере осознать и реализовать свои личные притязания. Иерархическое поле ценностей дает возможность сконструировать свой внутренний мир, выработать тактические и перспективные планы, стратегию жизни в целом.

## Духовность и свобода

Для философа слово «свобода» имеет широкие личностные, социальные, моральные и политические значения. Более того, это понятие вызывает интенсивные споры. Религиозно-философские дебаты на тему свободы и причинности не прекращаются две тысячи лет.

Мысль западного христианства, начиная со спора бл. Августина с Пелагием, была сосредоточена на взаимоотношении свободы и благодати. В книге Н. Лосского [9] имеется в виду религиозная сторона и религиозная глубина проблемы свободы воли. Н. Лосский соответственно рассматривает свободу человека от внешнего мира, своего тела, своего характера, своего прошлого, законов, определяющих содержание временного процесса, наконец, свободу от Бога. Центральное значение в исследовании Лосского имеет учение об идее человека как образа Божьего. Но образ Божий в человеке есть нормативная, а не природная сущность. Свобода коренится не в природе человека, а в идее человека. Человек не сотворен совершенным и добрым в силу необходимости его природы. Совершенство и добро есть его задача, его цель<sup>9</sup>.

Свобода — одно из основных понятий не только в религии, философии, но и в общественной жизни, педагогике, психологии, имеющее и негативный («свобода от» — независимость от какого-либо внешнего принуждения, судьбы и др.), и позитивный («свобода для» как способность и возможность самополагания самоопределения) аспекты.

В представлении В. Франкла человек — существо духовно свободное, ответственное за реализацию ценностно ориентированного смысла, т.е. ориентированное на смысл и обладающее волей к смыслу.

<sup>9</sup> «Дух, в котором вкоренена свобода, не есть субстанциальная природа, и потому дух есть свобода, а не необходимость» [2].



Франкл подчеркивает, что взять на себя ответственность за свою жизнь может только свободный человек. Человек, по мнению Франкла, обладает свободой, дающей ему возможность взять на себя ответственность за свою судьбу, слушать свою совесть и на этом основании принимать решения о своей судьбе. Человек ответственен перед высшей ценностью, которую знает в своей жизни. Ответственность — это ответ человека на ситуацию, который находится в резонансе с его высшей ценностью, созвучен ей. Поэтому ответственность не имеет ничего общего с исполнением обязанностей, которых требуют другие. Быть ответственным означает посвятить себя чему-либо и ежедневно сражаться за свои ценности.

Н.А. Бердяеву как «певцу свободы» историческая реальность представлялась разорванной на три части, каждая из которых пожирает другую, делая нереальным все остальное. Это вражда прошлого, настоящего и будущего. Преодоление разрыва возможно лишь в исторической памяти. Лишь духовный опыт может быть критерием свободы, свободы внутренней, стремление к которой и выступает двигателем духовного развития.

Жизнь есть «целестремительное» движение, всегда характеризующееся иерархией целей, где одни цели служат лишь средствами для достижения других целей. При нарушении иерархии круг жизни замыкается, и человек начинает жить для целей, служащих лишь для продолжения жизни, теряющей в таком случае свой смысл<sup>10</sup>.

На уровне духовности поведение определяется не одной или несколькими отдельно взятыми ценностями, а целым «полем» ценностей, предоставляющих человеку возможность выбора. Духовный человек ориентируется на интегральные ценности человечества, а не на узкосоциальные, корпоративные.

Христианское, особенно православное, понимание свободы личности человека принципиально отличается от понимания психологического, гуманистического и экзистенциального. Научная психология смотрит на человека как на продукт эволюции, как на некое животное с набором уникальных психофизиологических (душевно-телесных) потребностей, формирующих сознание и поведение. Православное христианство понимает свободу не как душевно-телесное, но как духовно-нравственное состояние человека. Свобода предполагает такое создание собственной личности, при котором объективные ценности высшего порядка не смогли бы быть затусшеваны низменными склонностями.

Свобода личности в христианстве — это не свобода произвола («свобода от»), а свобода во Христе, свобода в добре («свобода для»). Это выбор не «я так

хочу», а «да будет воля Твоя». По сути, это отказ от эволюция, выраженный в добровольном подчинении высшему смыслу.

Так, Лосский не был согласен с точкой зрения, что свобода воли внутренняя сознательная составляющая человека. Человек, по его мнению, свободен лишь в той степени, в какой сам является виновником своих поступков, и свобода — это свобода его выбора.

По словам протопресвитера В. Зеньковского, «свобода светит человеческой душе не как реальность, не как данная ей сила, но как возможность, как задание. Свобода не дана, а задана. В воспитании ставится вопрос об освобождении, т.е. о восхождении к свободе» [7].

Свобода человеческой личности — это способность человека к духовному и нравственному совершенствованию. Духовное развитие учащихся и есть развитие их свободы. При таком подходе задача педагога — помочь ученику стать свободным, т.е. освободиться от греховных склонностей и страстей.

## Педагогика и духовность

Педагогика имеет собственное мнение по поводу свободного духовного воспитания. Идеи свободной педагогики начинаются с имени Ж.-Ж. Руссо и продолжают именами К.Н. Венцеля, Л.Н. Толстого, В.В. Зеньковского, Ш.А. Амонашвили и др. Основная проблема содержится в соотношении обучения и воспитания.

К.Н. Венцель считал, что задача воспитания — это проявление в детях «истинной человечности», которая может быть достигнута только путем гармоничного развития всех способностей и природных сил. Итак, «духовно-нравственное воспитание направлено на «возвышение сердца» ребенка как центра духовной жизни [4].

Л.Н. Толстой как оригинальный мыслитель и педагог признавал лишь образование, трактуемое как «свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого сообщать уже приобретенное им. Писатель пришел к следующим выводам. Во-первых, образование и воспитание суть два различных понятия. Во-вторых, образование свободно и потому законно и справедливо. Воспитание же, как его трактует традиционная педагогика, «насильственно и потому незаконно и несправедливо, не может быть оправдываемо разумом и потому не может быть предметом педагогики».

Духовный потенциал — проявление уникальности личности. На степень развернутости духовного, творческого потенциала личности, наряду с другими факторами, влияет уровень развития ее социально значимого мироощущения, мировосприятия и умонастроения, проявляющегося в индивидуально неповторимой форме. Именно этими качествами, устремленности личности к вневременным и общечеловеческим ценностям, может быть измерен вклад личности в общую «копилку» духовности. «Не в оригинальности и нетрадиционности любой ценой, а в социально значимой

<sup>10</sup> Философское видение проблемы духовных ценностей — духовность личности — есть стремление человека к Богу; духовность общества есть наделенность общества Божественной идеей, а бездуховность — отход от Бога, потеря ориентации на ценности добра. Личность может развить свою духовность в любых условиях существования общества, в т.ч. «бездуховного», если будет стремиться к творчеству (в понимании Бердяева), самоактуализации и свободе [2].



самобытности творческой личности, цельности и глубине ее мировосприятия, органичности связи между ее мировосприятием и умонастроением эпохи — секрет влияния личности, ее духовной неповторимости» [3].

Основа духовности личности — всегда наличие и приоритет духовных ценностей, воплощение которых зависит от высокого личностного потенциала. Духовный потенциал — интегральная характеристика психических возможностей самореализации личности: интеллектуальных, эмоциональных, энергетических и волевых.

Он формируется на протяжении всего жизненного пути человека под влиянием окружающих социальных условий, особо значимых для него обстоятельств. В своем развитии личность поднимается до духовного творчества, духовных состояний, особого нравственного строя, ориентации на высшие ценности личностных смыслов: идеалы красоты, добра и любви.

Основное отличие научного знания от знания религиозного заключается в том, что первое положительно относится к пересмотру старых ценностей при своем развитии и в своем стремлении к духовности. Для такого знания нестрашны сомнения, наоборот, они приветствуются как признак развития.

## Заключение

Человек рождается в атмосфере духовной культуры своего народа, в которой на протяжении жизни множества поколений вырабатывается определенный ряд ценностей и смыслов, идеалов, способов восприятия, оценок, символов и духовных устремлений.

Таким образом, идет процесс гуманизации психологии, что дает возможность поставить ряд ключевых вопросов, актуальных для общества в целом, науки и образования в частности. Среди них — проблемы свободы и ответственности, высших ценностей и смыслов, самореализации, духовности, нравственности, совести и др.

Духовность и нравственность в человеке возникает — проявляется и оформляется в поиске подлинной человечности, осознании и построении своего бытия в существующем мире. В этой связи особую актуальность приобретает ответ на вопрос о методе, обеспечивающем возможность духовного развития личности.

Под таким ракурсом бытие человека выступает духовное искание, позволяющее развиваться, социализироваться и становиться универсальным существом, стремящимся к самореализации и познанию сокровенных сущностей. Сегодня, безусловно, признаются эффекты взаимовлияния духа, души и тела — общее состояние здоровья человека. Однако пришло время для постнеоклассической психологии разветнуться в сторону изучения Человека, в частности души человека.

## Литература

1. Александров А.Д. Проблемы науки и позиция ученого. — Л.: Наука, 1988.
2. Бердяев Н.А. Дух и реальность. — М.: АТС — Харьков: Фолио, 2003. — 679 с.
3. Братусь Б.С. Что такое психика, душа, внутренний мир ЧЕЛОВЕК. — 2000. — № 4.
4. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты. — М., 2003. — С. 140.
5. Ильин В.А. Православие и психотерапия // Интернет-журнал Сретенского монастыря. — [URL]: <http://www.pravoslavie.ru/jurnal/index.htm>
6. Ильичева И.М. Психология духовности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — СПб., 2003.
7. Зеньковский В.В. Психология детства. — Екатеринбург: 1995. — 124 с.
8. Кудрявая Н.В. Лев Толстой о смысле жизни. — М., 1959.
9. Лосский Н.О. Ценность и Бытие. — М.: АСТ, 2000.
10. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. — М.: Альпина нонфикшн. 2011.
11. Манеров В.Х. Духовность как ценность и предмет христианской психологии. Доклад Покровских педагогических чтений. — [URL]: <http://pirltuality-study/ru/duchovnost-religiya/>

**А.Е. АДИКАЕВА**

заведующая кафедрой ювелирного искусства

Высшая школа народных искусств (институт)  
E-mail: [adikaeva.e@gmail.com](mailto:adikaeva.e@gmail.com)

# ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКОВ-ЮВЕЛИРОВ В ТРАДИЦИОННОМ ПРИКЛАДНОМ ИСКУССТВЕ

*Рассмотрена проблема обучения художников в системе ВПО. Предложены пути формирования творческого развития студентов в сфере традиционного прикладного искусства.*

**Ключевые слова:** профессиональное образование, художник-ювелир, личность, традиционное прикладное искусство.

## Конкретные вопросы обучения

Переход к рыночным отношениям изменил инфраструктуру экономики России. В числе профессий (специальностей), востребованных на рынке труда, появились и специальности новые, связанные с экономическими инфраструктурными изменениями [1]. Это затронуло и традиционное прикладное искусство.

Система непрерывного профессионального образования в традиционном прикладном искусстве строится в соответствии с требованиями, которые представлены в контексте Болонской декларации. Последняя предлагает подготовку кадров по новым востребованным профессиям в различных подсистемах:

- ♦ среднего профессионального образования (колледж, техникум), а также курсы на различных факультетах;
- ♦ высшего профессионального образования (институт, академия, университет);
- ♦ аспирантура, докторантура, курсы повышения квалификации.

При этом обучение по некоторым специальностям стало «сквозным», т.е. ведущемся в образовательных учреждениях (ОУ) на разных профессиональных уровнях (начальное, среднее, высшее) [1].

Современная парадигма профессионального образования требует поиска путей совершенствования педагогического процесса в вузе, имея целью, в частности, формирование условий для воспитания, обучения и профессионального развития будущих художников-ювелиров. В связи с этим стоит вопрос о разделении сфер компетенции ОУ, а также надобности получения ВПО в той или иной профессии традиционного прикладного искусства.

Конкретно стоит вопрос о том, в чем состоит преемственность среднего и высшего профессионального образования в традиционном прикладном искусстве?

В связи с этим в данной статье предпринята попытка проанализировать важность получения высшего профессионального образования по одной из востребованных сегодня на рынке труда профессий, а именно профессии «художник-ювелир».

Проведенный анализ, на наш взгляд, поможет определить место высшего профессионального образования в единой системе непрерывного профессионального образования в сфере традиционного прикладного искусства. Анализ поможет установить, какую роль оно играет при подготовке таких квалифицированных специалистов с креативным развитым мышлением и высоким исполнительским мастерством, как художник-ювелир [7].

## Новые ориентиры для древнейшей профессии

Профессия ювелир — древнейшая<sup>1</sup>. В такой профессии передача мастерства — достаточно сложный

<sup>1</sup> Ювелир (заимств. из тюрк. «уя белер» («умеющий гравировать»), трансформировавшегося в англ. jeweller) — мастер по изготовлению,

процесс. В прошлом основным звеном этого процесса являлись традиции семейного трудового воспитания. На сегодняшний день традиции семейного трудового воспитания значительно ослабли.

Преодолению этой негативной тенденции способствует появление новых форм образования в рамках государственных высших профессиональных учреждений.

С теоретической точки зрения, современному ювелиру для успешной реализации себя на рынке труда недостаточно быть просто мастером, пройдя какие-то курсы либо получив среднее специальное образование, т.к. в арсенале знаний и навыков он лишь получит:

- ♦ знание техник и технологий производства ювелирных изделий (литье, эмалирование, чернение, полировка и др.);
- ♦ умение различать драгоценные и полудрагоценные металлы, камни;
- ♦ знание разновидностей ювелирных изделий, особенностей составных деталей.

На наш взгляд, особенностью современного ювелирного производства состоит в том, что возросла потребность в образованных, творчески развитых ювелирах, способных сочетать умственный, физический и творческий труд. При этом физический труд все более насыщается интеллектуальными элементами.

Важное значение в современном ювелирном производстве приобретает развитие у будущего ювелира целого ряда способностей. Например, творчески развитого мышления, нестандартного подхода к выполнению задания, потребность в эстетической красоте, умение работать с учетом новых тенденций в создании ювелирных изделий, в т.ч. уникальных.

В условиях перехода к рыночной экономике художник-ювелир должен владеть такими личностными профессиональными качествами, которые дадут возможность выдерживать конкуренцию на рынке труда и профессий. Квалифицированный художник-ювелир должен сочетать в себе нравственность, профессиональную мобильность, профессиональную компетенцию, а также творческий замысел.

Программа среднего профессионального образования нацелена на практическую подготовку именно таких мастеров-ювелиров. В среднем профессиональном образовании речь идет о производственном обучении, т.е. формировании у учащихся практических и исследовательских умений.

Раньше профессиональное образование в подготовке ювелиров готовило для ювелирных заводов (иных не было в советской системе ювелирного производства) мастеров с довольно узким профилем знаний, умений, навыков. Однако можно ли в таком случае говорить о профессиональном становлении на рынке уникального труда личности конкурентоспособной, с высоким уровнем профессионализма, сформированными профессиональными компетенциями, способностями самоорганизации? Безусловно, нет.

ремонту и реставрации изделий из драгоценных металлов (золото, серебро, платина и др.), а также драгоценных и полудрагоценных (иногда поделочных) камней.

## Программа ближайшего будущего

Исходя из потребностей ювелирного дела в развитии личности художника, образовательные учреждения, базируясь на запросах рынка труда, перешли к подготовке будущего художника-ювелира, который имеет существенную мотивацию в получении высшего профессионального образования.

Подготовку именно таких специалистов ведет в настоящее время единственное в России образовательное учреждение ВПО — *Высшая школа народных искусств* (институт). Институт осуществляет подготовку художников-ювелиров в системе непрерывного образования по программе бакалавриата, специалитета, магистратуры.

Профессиональная образовательная программа высшего профессионального образования осуществляется реализацией ФГОС, которая учитывает вид образовательного учреждения, запросы обучающихся и включает учебный план, рабочие программы, предметы специальных дисциплин, наглядные пособия, обеспечивающие полное творческое развитие и качество подготовки художников-ювелиров.

Каковы основные особенности профессиональной подготовки художников-ювелиров в традиционном прикладном искусстве на ближайшее будущее? Такими, на наш взгляд, являются, по крайней мере, следующие:

- ♦ зависимость художественно-творческой деятельности от содержания профессионального обучения;

- ♦ специфика профессиональной сферы самореализации, самопознания и самообразования студентов.

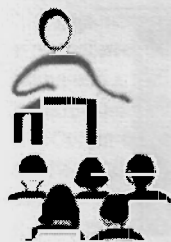
## Заключение

По нашему мнению, эффективная реализация условий качественной подготовки художников-ювелиров связана с содержанием и внедрением рациональной организации профессионально-образовательной среды с использованием учебно-методического комплекса, а также организацией творческих занятий при активизации креативной готовности студентов к профессиональной деятельности.

## Литература

1. Ермоленко В.А. Подготовка менеджеров в системе непрерывного образования. — М.: НМЦ СПО, 1997.
2. Народное декоративное прикладное искусство. Традиции и поиск. — М., 1979.
3. Профессиональная педагогика. — М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2010.
4. Документация Немецко-русского форума «Работа в будущем — профессиональное образование в будущем. Производственное обучение». — Ганновер, 2000.
5. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России. — М.: ИД «ФОРУМ», 1988.
6. Формы и методы передачи мастерства в современных традиционных промыслах. — НИИ художественной промышленности, 1990.
7. Максимович В.Ф. Возрождаем традиционное прикладное искусство России... и очень успешно // Ректор вуза. — 2011. — № 10.

## НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ



**М.С. АНТОНОВА,**

к. биол. н., доц.

кафедры экологии и биологии

E-mail: rabbit\_63@mail.ru

**В.С. ВАСИЛЕНКО,**

начальник управления

научно-исследовательской и инновационной деятельности

E-mail: vvs.jar@mail.ru

Приамурский государственный университет

им. Шолом-Алейхема

### АНТИНАРКОТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ: АНАЛИЗ И ОЦЕНКА

*Представлен анализ проблема наркомании в студенческой среде на территории региона, показаны результаты оценки сформированности антинаркотической культуры у студентов. Предложены критерии оценки сформированности антинаркотической культуры студентов.*

**Ключевые слова:** антинаркотическая культура, студенческая среда, жизненные ценности, сформированность, анкетирование.

На сегодняшний день профилактика наркомании — одна из центральных социальных проблем, поскольку современные наркотики вызывают быстрое привыкание и деградацию личности. Ключевым направлением профилактики становится формирование у подростков и молодежи антинаркотической культуры, проявления которой — неприятие наркотических препаратов и нетерпимое отношение к их потребителям.

Это — длительный процесс интеграции научно обоснованной информации, статистических данных, накопленного опыта и убеждений. Он реализуется на межгосударственном, государственном, региональном уровнях, а также на уровне медицинских и образовательных учреждений, общественных организаций, семьи и индивида.

Терпимое отношение к наркозависимым, равнодушие к распространителям наркотиков, отсутствие исчерпывающей информации о наркотических препаратах позволяют все большему числу молодежи попадать в наркозависимость. В нашей стране максимальное число наркоманов выявлено в возрастной группе 20–29 лет; средний же возраст приобщения к наркотикам составляет 15–17 лет. В последние годы выявлены:

- ♦ высокий темп роста числа потребителей наркотиков, особенно в подростковой среде;
- ♦ расширение ассортимента потребляемых наркотических средств;
- ♦ полинаркомания;
- ♦ феминизация потребителей наркотических препаратов;
- ♦ отсутствие обязательных антинаркотических программ в образовательных учреждениях всех уровней и др.

В «Стратегии государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года» основными угрозами в сфере антинаркотической политики названы:

- ♦ широкое распространение в обществе терпимого отношения к немедицинскому потреблению наркотиков;
- ♦ недостаточная эффективность организации наркологической, медицинской, педагогической, психологической и социальной помощи больным наркоманией;
- ♦ смещение личностных ориентиров в сторону потребительских ценностей;
- ♦ недостаточно широкий для обеспечения занятости молодежи спектр предложений на рынке труда;
- ♦ слабая организация досуга детей, подростков и молодежи и др. [1].

По данным МВД РФ, основными потребляемыми наркотиками в России являются героин и синтетические препараты. Доля первитина в общей структуре наркотиков составляет 52%, героина — 41%, марихуаны — 7%. По заявлению директора ФСКН России (2006 г.), постоянно растут объемы изымаемого у нарко торговцев героина.

При этом мировая практика свидетельствует, что из незаконного оборота удается вывести, как правило, не более 10–20% поступающих в этот оборот наркотиков. Подчеркивается, что в ряде образовательных учреждений отсутствует комплексная система антинаркотической работы. По-прежнему доминирует информационно-просветительский подход к решению проблем профилактики злоупотребления психоактивными веществами



среди детей и молодежи с акцентированием внимания на негативных последствиях наркомании.

Дальневосточный федеральный округ (ДФО) стабильно находится в числе российских регионов со значительным уровнем распространенности наркотиков и высоким уровнем наркокриминализации населения [2]. Среднее по ДФО число больных наркоманией, состоящих под наблюдением наркологических диспансеров, превышает показатель РФ на 22%. Особенно высокие показатели дают Приморский и Хабаровский края (как среди всего населения, так и среди подростков). В то же время наркологическая служба не только не развивается, а, напротив, сокращается [3].

ГУ ФСКН России по ДФО (2004 г.) отмечает, что на территорию Дальнего Востока наркотики ввозятся из Таджикистана, Киргизии, Узбекистана и Казахстана, а также из Китайской Народной Республики и ряда стран Азиатско-Тихоокеанского региона. По данным регионального управления ФСКН России по Хабаровскому краю (2009 г.), стремительно растет распространение героина афганского происхождения. В Амурской области подавляющая часть больных наркоманией приходится на потребителей наркотических средств каннабиодной группы (почти 70%). Это в 2,3 раза выше, чем в среднем по округу, и в 13 раз выше, чем в России. Число каннабиодных наркоманов за последние 10 лет выросло почти наполовину, опиийных — в 5, а синтетических в 9 раз. Лидером по пораженности наркоманией в ДФО является Приморский край, где число потребителей наркотиков в 2 раза выше, чем в среднем по РФ, а каннабиодная наркомания превышает среднероссийские показатели почти в 4 раза.

Напряженность наркогенной ситуации отмечается и в Еврейской автономной области (ЕАО). В период 2006–2008 гг. в ЕАО отмечен рост общей заболеваемости наркоманией на 2,0% (рис. 1) [4].



Рис. 1. Число больных, зарегистрированных с диагнозом «наркомания» в ЕАО за период 2006–2008 гг.

Число впервые выявленных больных наркоманией на территории области в период 2006–2008 гг. также имеет тенденцию к росту. Уровень показателя первичной заболеваемости наркоманией вырос с 15,1 до 28,0 случаев на 100 тыс. населения, темп прироста составил 85,4% [5] (рис. 2).

По данным службы по ЕАО УФСКН России по Хабаровскому краю количество зарегистрированных в 2009 г. преступлений, связанных с наркотическими средствами, психотропными, сильнодействующими и дурманящими веществами, составило 598 (из них тяжких — 246, особо тяжких — 102, особо крупных размеров — 236). За незаконное изготовление и производство нар-

котических средств, психотропных и сильнодействующих веществ к уголовной ответственности привлечено 369 человек (из них 172 человек в возрасте 18–29 лет).

Заболеваемость наркоманией (человек на 100 тыс. населения)

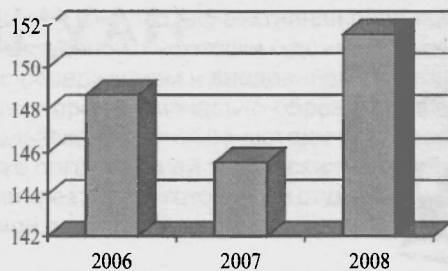


Рис. 2. Число больных с впервые в жизни установленным диагнозом «наркомания» в ЕАО за период 2006–2008 гг.

Вместе с тем в образовательных учреждениях всех уровней отсутствуют обязательные антинаркотические профилактические программы, что препятствует формированию антинаркотической культуры молодежи.

Формирование антинаркотической культуры образовательными учреждениями осуществляется, как правило, включением в основные и дополнительные образовательные программы материалов, содержащих информацию о психоактивных веществах и последствиях их потребления. Студентам 1–2-го курсов традиционно дается информация о проблемах наркопотребления во время внеучебных мероприятий, а так же аудиторных занятий при освоении дисциплин медико-биологического блока.

В ПГУ им. Шолом-Алейхема таковыми являются «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Валеология», «Формирование, сохранение и укрепление здоровья молодежи».

В 2011 г. для выявления сформированности у студентов антинаркотической культуры в ПГУ им. Шолом-Алейхема было проведено анкетирование юношей и девушек<sup>1</sup>, обучающихся на 1–2 курсах. В качестве критериев оценки сформированности антинаркотической культуры были выбраны:

- ◆ неупотребление наркотических препаратов;
- ◆ нетерпимое отношение к людям, употребляющим наркотики без медицинского назначения;
- ◆ отсутствие интереса к действию наркотиков;
- ◆ наличие правильных жизненных ценностей;
- ◆ информированность о наркотических средствах и их влиянии на организм;
- ◆ уверенность в отсутствии желания принимать наркотики в будущем;
- ◆ поддержка необходимости проведения антинаркотической кампании в университете;
- ◆ желание участвовать в волонтерском антинаркотическом движении.

Анализ ответов *юношей* показал, что на момент опроса один респондент не отнес себя к потребителям наркотиков (100%), хотя пробовали наркотики еще в школьном возрасте 10,3% опрошенных, после окончания школы — 6,9%. При этом же наркотические препараты предлагали почти полови-

<sup>1</sup> Равное число респондентов обоего пола.

опрошенных студентов (51%). Многими юношами было отмечено наличие потребителей наркотиков в студенческой среде (55,2%). При этом на наличие потребителей наркотиков среди хороших знакомых указали 27,6%. 3,4% хотели бы испытать ощущение наркотического опьянения, 3,4% указали на то, что такое «возможно испытывают».

Большая часть студентов высказалась за терпимое отношение к потребителям наркотиков (37,9%), 10,3% испытывают по отношению к ним «жалость и страх». 34,5% относятся к ним отрицательно.

Среди сдерживающих потребление наркотиков факторов 44,8% респондентов назвали «выбор правильной жизненной позиции». Кроме того, 41,4% — назвали «отсутствие интереса к действию наркотиков и знание последствий этого действия на организм», 37,9% — указали на наличие «определенных целей», 31% — на «страх привыкания», 17,2% — на «строгость законов», 24,1% — на «ответственность за свои поступки», 3,4% — на «запрет родителей», 3,4% — на «отсутствие средств». 6,8% опрошенных на вопрос не смогли ответить.

За необходимость проведения антинаркотической кампании в университете высказались 37,9% юношей. 20,7% указали на возможность ее проведения, 3,4% затруднились ответить, остальные не считают необходимым проводить подобные мероприятия (31,7%). Выразили желание участвовать в волонтерском антинаркотическом движении только 3,4% юношей, 31% — отметили такую возможность, 6,8% — затруднились ответить. Остальные 58,8% респондентов дали отрицательный ответ.

Большинство юношей (89,8%) уверены, что в будущем не будут употреблять наркотики. При этом только 27,6% опрошенных отнесены нами к группе респондентов с относительно сформированной антинаркотической культурой.

Нами также выявлены студенты, которые представляют группу риска:

17,2% указали, что сдерживающим фактором для них является страх привыкания и строгость законов;

10,2% не выразили уверенности, что в будущем они не будут употреблять наркотики.

Для студентов указанной группы высока вероятность начала употребления наркотиков либо они уже могут являться скрытыми потребителями.

В качестве наиболее распространенных психотропных средств в молодежной среде студенты назвали производные конопли, частое употребление которой приводит к тяжелому повреждению головного мозга, снижению массы тела, истощению, ухудшению памяти, ослаблению внимания и способности к сосредоточению и др.

**А**нализ ответов *девушек* также не выявил потребителей наркотиков на момент опроса.

Из числа опрошенных 10,0% — пробовали наркотики в школьном возрасте, 6,7% — после окончания школы, распространители предлагали приобрести наркотические препараты 16,7% респонденток, 10% — затрудняются дать ответ.

На наличие потребителей наркотиков в студенческой среде указали 30% девушек, среди хороших знакомых — 13,3%. Не дали ответа на вопрос 16,7%.

На возможность желания испытать наркотическое опьянение указали 3,3% девушек, затруднились ответить — 3,3%. Большая часть студенток высказалась за отрицательное отношение к потребителям наркотиков (43,0%), 36,7% — испытывают к ним

жалость, 30,0% — страх, 20,0% — относятся терпимо, 3,3% — «с пониманием».

Среди сдерживающих потребление наркотиков факторов большая часть опрошенных студенток (56,7%) отметили отсутствие интереса к ним; на правильную жизненную позицию указали 50% девушек, на наличие определенных целей — 40%, на знание последствий действия наркотиков на организм — 33,3%, на страх привыкания — 20%, на строгость законов — 0%, на ответственность за свои поступки — 23,3%, на отсутствие средств для приобретения наркотиков — 3,3%.

За необходимость проведения антинаркотической кампании в университете высказалось 53,3% девушек. На возможность проведения таковой указали 40%, 6,7% — затруднились ответить. Выразили желание участвовать в волонтерском движении 33,3% студенток, 40% отметили такую возможность, 16,7% затруднились ответить. Уверенность в том, что в будущем не будут употреблять наркотики выразили 70% девушек, остальные же не уверены (6,7%) либо затрудняются ответить (23,3%).

Среди опрошенных выявлены студентки, представляющие группу риска (23,3%). Они отметили, что от потребления наркотиков их сдерживают отсутствие средств, страх привыкания. Также они не выразили уверенность в том, что в дальнейшем не будут употреблять наркотики.

И только 33,3% девушек отнесены нами к группе респондентов с относительно сформированной антинаркотической культурой.

**С**равнительный анализ ответов респондентов обоих полов, отметим в **заключение**, позволил сделать следующие выводы:

- ◆ все студенты на момент опроса не отнесли себя к потребителям наркотических препаратов;
- ◆ одинаковое число юношей и девушек отметили, что пробовали наркотики во время обучения в школе и после ее окончания;
- ◆ юноши в 3 раза чаще сталкивались с предложением приобрести наркотические препараты, они также чаще указали на наличие потребителей среди студентов, что подтверждает данные статистики о большем уровне потребителей наркотиков среди мужчин;
- ◆ юноши чаще указывают на наличие потребителей наркотиков среди хороших знакомых;
- ◆ только юноши указали на желание испытать состояние наркотического опьянения;
- ◆ равное число юношей и девушек указали на возможность желания испытать состояние наркотического опьянения;
- ◆ терпимое отношение и жалость к потребителям наркотиков чаще испытывают девушки (соответственно в 2 и 4 раза чаще), они же несколько чаще выражают отрицательную позицию;
- ◆ девушки чаще, чем юноши, указывали на такие сдерживающие факторы, как «правильная жизненная позиция», «отсутствие интереса к действию наркотиков», «наличие определенных целей в жизни»;
- ◆ только юноши отмечали в качестве сдерживающего фактора потребления наркотиков строгость законов, они же чаще девушек указывали на страх привыкания к наркотикам;
- ◆ на такой сдерживающий фактор, как отсутствие средств для приобретения наркотиков, указало равное число юношей и девушек;

- ◆ на необходимость или возможность проведения антинаркотической кампании в университете чаще указывали девушки (в 1,5 и 2 раза соответственно);
- ◆ желание участвовать в волонтерском антинаркотическом движении девушки выражали в 11,8 раза чаще, чем юноши;
- ◆ большую уверенность в отношении потребления наркотиков в будущем выразили юноши (в 1,3 раза);
- ◆ несколько большее число респондентов с относительно сформированной антинаркотической культурой было выявлено среди девушек (в 1,2 раза).

Низкий уровень сформированности антинаркотической культуры в молодежной среде, наличие потребителей наркотиков в студенческой среде подтверждает необходимость широкого проведения антинаркотических кампаний, а также более детального изучения данной проблемы.

## Литература

1. Стратегия государственной антинаркотической политики РФ до 2020 года. — [URL]: <http://www.rg.ru/2010/06/15/strategiya-dok.html>
2. Киселев В.И., Мотрич Е.Л. Социодемографические аспекты наркологической зависимости в Дальневосточном федеральном округе. Международные телеконференции, научные труды и публикации в области медицины, биологии и экологии. — [URL]: <http://tele-conf.ru/aktualnyie-problemyi-gumanitarnyih-disttsiplin-i-preposotsiodemograficheskie-aspektyi-narkologicheskoy-zavisimosti-dalnevostochnom-federalnom-okruge.html>
3. Дьяченко В.Г., Пригорнев В.Б., Капитоненко С.А. Здравоохранение Дальнего Востока на рубеже веков: проблемы и перспективы. — Хабаровск: Изд-во ДВГМУ, 2003. — 368 с.
4. Анализ динамики наркоманий, хронического алкоголизма и алкогольных психозов в ЕАО / Информационный бюллетень за 2008 год. — Биробиджан: Изд-во ФГУЗ «Центр гигиены и эпидемиологии в ЕАО», 2009

**Д.Д. РАШИДОВА**

старший преподаватель

Технологический университет Республики Таджикистана

E-mail: [ms.dilrabo@gmail.com](mailto:ms.dilrabo@gmail.com)

## НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЦЕНООБРАЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УСЛУГИ В ВУЗАХ

*Рассмотрены особенности превращения образовательных услуг в товар, формирование рынка этих услуг, а также коммерциализация сферы образования. Предложена методика совершенствования калькуляции затрат на образовательные услуги, позволяющая учитывать факторы рыночного характера.*

**Ключевые слова:** образовательный продукт, услуги, товар, цена, затраты, спрос и предложение, конкуренция.

В рыночной экономике образование, особенно высшее, рассматривается как отрасль хозяйства, производящая нематериальные блага, а именно образовательные услуги. Превращение образовательных услуг в товар, формирование рынка этих услуг, коммерциализация сферы образования в сочетании со старыми стереотипами мышления породили немало новых проблем.

Одна из наиболее сложных для решения — проблема ценообразования. Ранее вопрос о цене образовательной услуги для населения и организаций практически не существовал. По сути дела и продавцом и покупателем образовательных услуг был один и тот же субъект — государство в лице органов управления сферой образования. Именно это обстоятельство и заслоняло проблемы ценообразования и исключало саму возможность взаимодействия продавцов и покупателей. В рыночной экономике цена образовательных услуг, как у других товаров, формируется в результате соотношения спроса и предложения, т.е. прежде всего под углом тех преимуществ, которые предоставляются потребителю, получающему в свое распоряжение продукт.

В связи с этим в экономике образования требуются решения следующих проблем:

- ◆ прежде всего, что является единицей товара, для которой будет определяться цена: стоимость подготовки одного специалиста по стандартной программе, стоимость подготовки специалиста по индивидуальной программе, или

стоимость отдельных курсов в составе обязательной программы;

- ◆ в связи с тем что сложившаяся в настоящее время система учета затрат часто не соответствует современным требованиям, необходимо совершенствовать методику учета и калькуляцию затрат по статьям, которые отражали бы наиболее существенные их элементы и соответствовали принципам рыночной экономики<sup>1</sup>.

Иными словами, необходимо разработать методику определения цены, которая позволяла бы учитывать факторы рыночного характера. Например, к таковым относятся перспективы трудоустройства, будущий доход, период старения знаний, длительность обучения, период адаптации специалиста на производстве, период раскрытия образовательного потенциала, порции, в которых делятся дополнительные выгоды от полученного образования между человеком, предприятием и обществом.

Вопросы определения цены образовательных услуг особенно важны применительно к отрасли ВПО, демонстрирующей быстрый прогресс в своем развитии (табл. 1).

<sup>1</sup> Камакина О.В., Саксонова Л.В., Трунова И.В. Методика расчета цены образовательной услуги учреждений профессионального образования. — [URL]: [http://vestnikyvspu.org/releases/pedagogika\\_i\\_psichologiy/16\\_3/](http://vestnikyvspu.org/releases/pedagogika_i_psichologiy/16_3/)

Таблица 1

Численность студентов в вузах Республики Таджикистан<sup>2</sup>

	2005–2006 гг.	2008–2009 гг.	2011–2012 гг.	2011–2012 гг. к 2005–2006 гг., в %
Число вузов	36	33	33	-8,3
Студентов, тыс. чел.	132,4	156,3	152,2	114,9
На 10 000 населения	191	212	200	104,7
В том числе по отраслям:				
промышленность	16,1	27,7	19,4	120,5
сельское хозяйство	6,4	9,2	10,1	157,8
экономика и право	35,9	31,2	43,3	120,6
образование	61,6	75,3	65,1	105,7

Как видно из данных таблицы, в период с 2005 по 2012 г. хотя количества вузов уменьшилось на 3 единицы, численность студентов увеличилась на 14,9%, на 10 тыс. человек — на 4,7%. Формирование рынка образовательных услуг налицо, рост численности студентов вузов изменяется в зависимости от потребностей рынка труда.

Например, в период перехода к рыночным условиям хозяйствования спрос на специалистов в области экономики и права увеличивается, поэтому численность студентов этих специальностей увеличилась. Их удельный вес в 2011–2012 учебном году составил 28,4%. В связи с объявлением государством этой сферы приоритетной для ее развития были выделены огромные средства. Это обусловило значительный рост удельного веса студентов этих специальностей (42,7%). Увеличилась также их численность (на 5,7%).

Следует отметить, что в развитии вузов в нашей республике в условиях перехода к рынку можно выделить следующие общие тенденции:

- ♦ *во-первых*, появление новых направлений подготовки, которое обусловлено структурными изменениями в экономике республики.

Кризис в промышленности повлек падение спроса на инженерно-технических работников, поэтому в большинстве учебных заведений расширились в основном следующие специальности: экономист, бухгалтер, финансист, менеджмент, маркетинг, юриспруденция и др. Как правило, введение таких направлений приводит к изменению структуры расходов учебного заведения, поскольку новые виды услуг часто вообще не требуют прямых материальных затрат, наличия базового предприятия, но предполагают большое количество аудиторных занятий и, следовательно, рост доли заработной платы в общей структуре расходов;

- ♦ *во-вторых*, ослабление связи с базовыми предприятиями: хотя прохождение на безвозмездной основе практики и производственного обучения еще сохраняется, но осуществляется это уже без оплаты труда учащихся, а все прочие виды взаимодействия переведены на коммерческую основу;

- ♦ *в-третьих*, перевод некоторых подразделений (мастерские, общежития, столовые и др.), входящих в состав учебного комплекса, на новые условия хозяйствования (самофинансирование) привел к тому, что их затраты, связанные с оказанием услуг населению, сторонним организациям или с осуществлением производственной деятельности, не влияют на общий объем расходов, обусловленных учебным процессом, а учитываются на отдельном счете по

соответствующим субсчетам, т.е. задача выделения «чистых» расходов в учебном процессе уже решена;

- ♦ *в-четвертых*, появление платных образовательных услуг в деятельности государственных учебных заведений.

Организационная форма этой деятельности может быть разной: организуется специальное подразделение «Учебный центр», размещающееся на отдельных площадях, никак не связанных с основным учебным корпусом; группы «Учебного центра» занимаются на тех же площадях и используют то же оборудование, что и группы бюджетной подготовки; платное обучение осуществляется в «смешанных» группах, которые формируются из учащихся и бюджетного, и платного наборов. Обычно учреждения профессионального образования используют первые две формы организации этого вида деятельности.

Все эти особенности необходимо учитывать при анализе затрат и разработке методики расчета себестоимости.

Наиболее простыми методами ценообразования на образовательные услуги являются затратные. Они базируются на расчете себестоимости образовательной услуги, увеличенной на запланированную норму прибыли. Это определяет нижний уровень цен образовательных услуг.

Привлекательность этого метода ценообразования обусловлена целым рядом причин. Затратное ценообразование опирается на реально доступные данные. Всю информацию, необходимую для установления цен, можно получить внутри вуза на основе бухгалтерской отчетности. Не требуются маркетинговые исследования рынка и опрос потребителей. Данный метод ценообразования выравнивает цены на образовательные услуги, упрощает договорные взаимоотношения вуза с юридическими и физическими лицами, т.к. в конфликтных ситуациях, связанных с ценой образовательных услуг, легко доказуема их обоснованность. Если затратное ценообразование будет общепринятым в отрасли, в силу аналогичной структуры затрат у различных вузов последние будут выходить на рынок образовательных услуг примерно с равными ценами без заключения специальных соглашений. Кроме того, многие вузы пока не располагают специалистами, которые достаточно профессионально владеют методами ценообразования.

Принципиально иной подход по сравнению с затратным лежит в основе метода «ощущаемой ценности». Основной доминантой определения цены в этом случае является оценка интегральной полезности услуги, причем оценка производится потенциальным потребителем на рынке образовательных услуг. Ключевым фактором установления цены является восприятие потребителем ценности услуги, а не издержек. Установление цены в этой ситуации начинается с выявления потребностей и оценок соотношения между ценой и ценностью образовательного продукта. Применение метода «ощущаемой ценности» связано с известными трудностями: потенциальные потребители не могут в большинстве случаев объективно оценить полезность образовательной услуги в силу специфических особенностей последней (не ответственности, непостоянства качества). Наконец, недостаточные информированность и квалификация потребителей также серьезные причины необъективных оценок возможной цены образовательных услуг.

Методы, ориентированные на конкурентов, опираются на анализ цен других вузов по аналогичным или родственным образовательным программам. В этом случае вуз ориентирует свои цены не на затраты и спрос, а на текущие цены конкурентов на рынке образовательных услуг.

<sup>2</sup> Рассчитано по: Статистический ежегодник Республики Таджикистан Агентства по статистике при президенте РТ. — Душанбе, 2012. — С. 44.



Возможность применения этой группы методов зависит от степени дифференциации образовательных продуктов, чувствительности потребителей к цене, рыночной доли, принадлежащей данному субъекту. Таким образом, для того чтобы определить цены образовательных услуг в условиях рыночной экономики вузу необходимо решить, в каких областях и для решения каких вопросов необходимо собирать информацию, т.е. проводить маркетинговое исследование. Выполнение этих работ состоит из пяти этапов (табл. 2).

Таблица 2

Этапы формирования цен образовательных услуг

Этап	Содержание
1 Исследование рынка	Исследуются конкуренты, прогнозируется развитие основных потребляющих сфер хозяйства, перспективных специальностей и объем спроса на них, определяются сегменты рынка образовательных услуг
2 Оценка жизненного цикла ОУ	Выявляется причина появления профессии и этапы жизненного цикла отрасли-потребителя кадров, а также соответствие данной профессии с инновационными процессами
3 Определение общих целей деятельности вуза	Стратегия быстрого следования требованиям в сочетании с такой стратегией ценообразования, как «снятие сливок»
4 Исследование факторов, влияющих на уровень цены	<p>1. Потребители: характеристика типичного потребителя — индивида и предприятия; сегментация; установление зависимости спроса от цены; ценовая эластичность спроса по цене и по темпу развития потребляющей сферы; требования потребителя к выпускнику</p> <p>2. Государство в лице отдела образования и финансирующих органов: проблемы стандартизации в сфере образования; методы прямого и косвенного регулирования; согласование смет, программ; механизм финансирования</p> <p>3. Конкуренты: конкурирующие услуги; доля рынка; уровень цен на образовательные услуги; основные характеристики конкурентоспособности услуг и их оценка для конкретных услуг</p> <p>4. Издержки производства и потребления образовательных услуг: единицы измерения результата, создаваемого в образовательном процессе; цена производства как нижняя граница цены (методика определения затрат на единицу услуги, какие затраты имеют отношение к вопросам определения цены); разделение эффекта между обучающимся, обществом, предприятием, образовательным учреждением; выявление зависимости прибыли, затрат и выручки от объема (и их соотношение, доля прибыли в цене образовательных услуг, возможность получения эффекта от масштаба)</p>
5 Выбор базового уровня цены и ее рациональная динамика	Определение критерия фиксации цены: идеалом является равенство спроса и предложения, но не всегда применимым; индексирование цен с учетом инфляционных процессов; использование системы скидок

Ценообразование как один из элементов ценовой политики вузов может принести должный результат, если ведется систематическая работа по анализу состояния внутренней и внешней среды с учетом ее изменяющихся рыночных возможностей.

Если тщательный анализ ценообразования глубоко и точно проникает в сознание специалистов по образованию, он становится надежным инструментом в достижении главных целей вуза. Это удастся сделать тогда, когда учитываются разные интересы и потребности целевых групп конечных потребителей, ценовые маневры конкурентов и учет их текущих цен. Там, где ведется постоянный мониторинг конкурирующих возможностей, анализируется чувствительность к ценам различных групп потребителей, продумана и спланирована ценовая стратегия, там успех значительно выше.

Однако, обобщая вышесказанное, можно утверждать, что необходимо сочетать все методы ценообразования. Нецелесообразно автономное использование какого-либо одного метода ценообразования. Эффективнее синтезировать цену на основе комплексного сочетания методов, базируясь на так называемом «магическом треугольнике» ценовой политики (рис.)<sup>3</sup>.

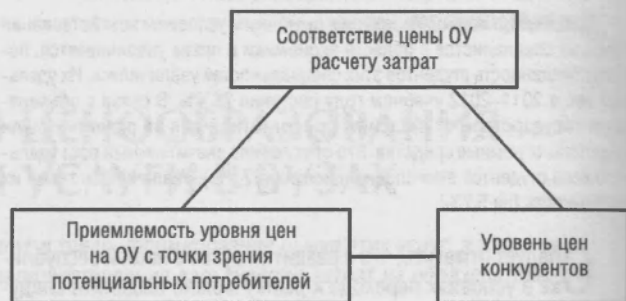


Рис. «Магический треугольник» ценовой политики

В этом случае на основе анализа спроса определяется базовая цена на образовательную услугу, и эта цена сопоставляется с ценами конкурентов на аналогичные образовательные услуги.

Таким образом, отметим в заключение, стратегия ценообразования может принести вузу немалый результат. Этот результат будет должным только в том случае, если образовательным учреждением ведется систематическая работа по анализу состояния внутренней и внешней среды с учетом ее изменяющихся рыночных возможностей.

<sup>3</sup> Цацулин А.Н. Цены и ценообразование в системе маркетинга. — М.: Информационно-издательский дом «Филин», 1998.

А.А. КАЗАНЦЕВА,  
к. филолог. н., с. н. с.

Московский автомобильно-дорожный  
государственный технический университет (МАДИ)  
E-mail: kazantseva\_madi@yahoo.com

## СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

*Рассмотрено проектирование модели самостоятельной работы иностранных студентов в вузе, основанной на субъектно-деятельностном подходе. Раскрыт принцип субъектности в отношении процесса обучения и комплекс педагогических условий, способствующих эффективной организации образовательного процесса.*

**Ключевые слова:** иностранные студенты, вуз, самостоятельная работа, субъектно-ориентированная модель.

В настоящее время система высшего образования России реализует третье поколение ФГОС. Их отличительная характеристика — проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода с использованием технологии модульного обучения.

Проектирование программ на основе компетентностного подхода имеет ряд особенностей, состоящих в:

- ♦ смещении акцента со знаниевого компонента образования на критерии результата образования, что требует не просто воспроизводства определенного объема знаний;
- ♦ потребности обновления содержания образования путем усиления практической направленности профессионального образования;
- ♦ ориентации образования на достижение стратегических целей развития — обучаемости, самоопределения, самоактуализации, саморазвития, самосовершенствования, социализации и развития индивидуальности, продиктованных потребностями постиндустриального общества;
- ♦ переходе к индивидуализируемому обучению, осуществлению (на основе интересов студентов) изменений в организации учебного процесса [1].

Последнее наиболее актуально в отношении иностранных студентов, которым, помимо всех трудностей адаптации к образовательному процессу в вузе, присущих любому российскому студенту, приходится дополнительно преодолевать барьеры социокультурной, социально-психологической и языковой адаптации.

Иностранные студенты с первых дней пребывания в вузе начинают испытывать трудности, существенно отличные от трудностей российских студентов. В первую очередь это недостаточное владение русским языком. Как правило, только к концу 3-го курса иностранные студенты достигают успехов в овладении языком, обретают достаточный словарный запас и начинают активно использовать эти знания. Также общие для всех иностранных студентов трудности процесса адаптации — низкий общеобразовательный уровень, слабая подготовка по специальным предметам, отличие форм и методов обучения в российском вузе и в школе их родной страны.

Большие трудности связаны с отсутствием навыков самостоятельной работы. Студенты не умеют конспектировать лекции,

работать с источниками информации, анализировать сведения большого объема. Они не умеют и не хотят пользоваться библиотечкой. Практические и лабораторные работы вызывают дополнительный стресс ввиду непривычности и неумения употреблять правильно необходимые материалы. Как следствие, перегрузка учебными материалами и отставание по базовым предметам.

Понизить уровень этих эффектов можно, обеспечив условия для организации субъектно-ориентированной модели организации самостоятельной работы.

Термин «самостоятельная учебная работа» рассматривается как вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности обучающегося во всех ее структурных компонентах — от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер.

Эта работа также выступает и как средство формирования познавательных способностей обучающихся, их направленности на непрерывное самообразование. Самостоятельная работа студентов является творческой деятельностью, направленной на преобразование информации в знание, и охватывает все виды и формы учебных занятий, протекающих как без преподавателя, так и под его непосредственным контролем, т.е. как вне аудитории, так и в аудитории.

Самостоятельная учебная деятельность студента включает следующие элементы:

- ♦ взаимодействие студента, преподавателя и предмета изучения;
- ♦ овладение навыками и умениями в различных условиях (в аудитории и дома);
- ♦ характер управления;
- ♦ внешний и внутренний контроль (самоконтроль) за учебной деятельностью, выполненный с разной степенью самостоятельности.

По характеру управления самостоятельная учебная деятельность делится на:

- ♦ непосредственно и полностью управляемую преподавателем;
- ♦ полностью опосредованно управляемую;
- ♦ частично опосредованно управляемую;
- ♦ полностью самостоятельную.

Сложности организации самостоятельной работы в отношении иностранного контингента студентов как общего, так и индивидуального характера вызывают необходимость более детального изучения и реализации в образовательной практике подходов, ориентированных на их профессиональное становление и саморазвитие. Одним из таких подходов является субъектно-деятельностный, основы которого заложены С.Л. Рубинштейном.

В своем знаменитом труде «Основы общей психологии» С.Л. Рубинштейн связывает личностное развитие человека с его субъектностью, определяя ее как самостоятельную активность, самодвижение, осознанную саморегуляцию [2]. А базовыми принципами субъектно-деятельностного подхода определяет детерминизм, субъектность, единство сознания и деятельности, единство функционирования и развития.

В концепции С.Л. Рубинштейна личность — безусловный субъект прежде всего своей деятельности: «Личность, бесспорно, является субъектом деятельности и сознания — тем, кто мыслит, чувствует, действует, от кого исходят действия» [2. С. 175].

А.К. Осницкий определяет субъект как осознанного и самостоятельного носителя собственной активности и выделяет пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов его субъектного опыта:

- ♦ ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) ориентирует усилия человека;
- ♦ опыт рефлексии (накапливаемый путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами) помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта;
- ♦ опыт привычной активизации (предполагающий предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижений успеха) ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач;
- ♦ операциональный опыт (включающий общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции) объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей;
- ♦ опыт сотрудничества (складывающийся при взаимодействии с другими участниками совместной деятельности) способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество [3].

Субъектность, по мнению А.А. Плигина [4], следует рассматривать как способность становления и развития личности, формирующейся через усложнение видов, форм и качества человеческой активности. Данная способность представляет собой родовое качество людей как представителей человеческого вида. Она проявляется в таких качествах, как активность, самостоятельность, целенаправленность, осознанность, инициативность.

Таким образом, эффективность самостоятельной работы иностранных студентов следует рассматривать в контексте вышеперечисленных качеств, что предполагает проектирование соответствующей модели.

В основу такой модели может быть положена структура описанного выше субъектного опыта (по А.К. Осницкому) и модульный метод построения.

Основными задачами при реализации метода модульного построения являются объективные оценки уровня обученности иностранного студента (определение выходных и входных параметров основных учебных модулей предлагаемого ему учебного материала) и оптимизация структуры учебного курса с целью повышения его эффективности для каждого обучаемого индивидуально.

Принимая во внимание описанную выше структуру субъектного опыта, который мы будем рассматривать в преломлении к учебно-профессиональному развитию студентов, и руководствуясь требованиями обеспечения адаптации иностранных студентов, внесем уточнение в понятие модуля. Под *модулем* мы будем понимать автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, включающую адаптационные и дидактические цели, логически завершённую единицу учебного материала (составленную с учетом внутрипредметных и междисциплинарных связей), методическое руководство (включая организационно-методические материалы), педагогическое сопровождение и систему контроля.

Адаптационные цели каждого модуля предусматривают основные компоненты:

- ♦ языковой (освоение необходимого объема терминологического аппарата);
- ♦ учебно-профессиональный (формирование навыков учебной и профессиональной деятельности);
- ♦ социокультурный (освоение организационно-деятельностной составляющей процесса обучения).

Дидактические цели предполагают освоение определенного содержания учебного материала как процесса овладения общими и специальными компетенциями.

В каждом модуле необходимо прописать конкретные задачи отвечающие поставленным адаптационным и дидактическим целям курса и способствующие формированию и обогащению субъектного опыта профессионального и личностного развития студентов.

При проектировании учебного курса необходимо обеспечить его учебно-методическое сопровождение. Если лекции не подкреплены методическими материалами, это создает значительные трудности для иностранных студентов.

Зачастую из-за быстрого темпа лектора они теряют способность понимать услышанное. Как следствие, во внеурочное время они вынуждены самостоятельно осваивать непонятый материал. В этой связи необходимо особым образом разрабатывать учебные пособия, к созданию которых следует привлекать преподавателей русского языка как иностранного [5, 6]. Для более эффективной работы с учебными пособиями при их написании следует придерживаться следующих рекомендаций:

- ♦ адаптировать тексты по специальности, ориентируясь на уровень владения русским языком иностранных учащихся;
- ♦ обозначить конкретные и четкие вопросы по темам и разделам, направленные на самостоятельную работу студента с учебником;
- ♦ разработать единую для всего учебного профиля структуру предтекстовых и послетекстовых упражнений и задач;
- ♦ внести элементы наглядности для более быстрого усвоения новых терминов;
- ♦ включить словарь новых терминов: поурочный и алфавитный в конце пособия.



Существенно облегчает процесс усвоения лекционного материала наличие у студентов ксерокопий лекций, что в некоторых вузах уже является нормой. В реализации данного способа обучения акцент направлен на слушание и осмысление услышанного, тогда как механическое записывание лекций является лишь фиксацией материала, сообщаемого лектором, без вдумчивого анализа информации.

Значительно повышает эффективность освоения учебного материала наличие системы дистанционного сопровождения. Дистанционное обучение имеет индивидуальный характер обучения, оно более гибкое, обучающийся сам определяет темп обучения, может возвращаться по несколько раз к отдельным блокам (модулям) и др. Слушатель изучает учебный материал в процессе всего времени учебы, а не только в период сессии, что гарантирует более глубокие остаточные знания. Такая система обучения заставляет студента заниматься самостоятельно и получать им навыки самообразования. Как показывает опыт, студент, имеющий доступ к дистанционному обучению, становится более самостоятельным, мобильным и ответственным.

В начале каждого семестра студенту должен быть выдан комплект учебно-методических материалов по дисциплинам семестра. В комплект входят: индивидуальный учебный план студента на семестр, учебно-методические пособия по изучению предметов, список рекомендуемой литературы, контрольные вопросы, тесты для зачетов, вопросы экзаменационных билетов, если предусмотрен экзамен. Обучение осуществляется в соответствии с индивидуальным учебным планом студента.

Дистанционное обучение дает возможность обеспечить адаптацию к стилю работы каждого студента, предоставляет инструменты для самостоятельной настройки. Для этого должна быть предусмотрена система дополнительных консультационных материалов.

Использование современных Интернет-технологий и дистанционного обучения позволяет легко сформировать виртуальные сообщества студентов по интересам, общаться между собой, обсуждать проблемы, решать общие задачи, обмениваться опытом, информацией и др.

Развитие дистанционного обучения требует использования новых инструментов и методов обучения, построения его новых моделей. Поэтому традиционное обучение должно быть существенно дополнено дистанционным сопровождением, ориентированным на обеспечение профессиональной компетентности посредством реализации субъектно-деятельностного подхода.

Основной акцент необходимо сделать на организацию различных видов деятельности обучаемых. При этом статус преподавателя меняется: из передатчика информации он превращается в менеджера учебного процесса.

Для фиксации целей, задач, требований к освоению содержания, форм контроля знаний и достигнутых студентами реальных результатов обучения может быть использована технологическая карта (учебный портфолио) самостоятельной работы студентов. Она позволяет оценить развитие каждого студента с учетом его субъектного опыта учебной и профессиональной деятельности.

Структура технологической карты должна включать следующие элементы:

- ◆ Ф.И.О. студента, название специальности;
- ◆ оценку уровня довузовской подготовки по конкретным предметам и особенности учебной деятельности;
- ◆ оценку уровня социокультурной и социально-психологической адаптации (ежегодно);
- ◆ характеристику уровня освоения учебных дисциплин профессиональной подготовки, включающую стартовый уровень (входная диагностика), результаты промежуточных и итоговых аттестаций;
- ◆ характеристику уровня владения русским языком;
- ◆ опыт и результаты исследовательской деятельности;
- ◆ опыт профессиональной деятельности.

Необходимость проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в процессе освоения программ профессиональной подготовки, отметим в заключение, вызывает необходимость введения тьюторского сопровождения.

Тьюторство как особая педагогическая позиция принципиально отличается от кураторства. Главным образом это связано с совершенно иным взглядом тьютора на смысл и результат обучения. Для тьютора важны не конкретные усвоенные знания, а те изменения в отношении к учению, которые появляются у обучаемого, значимы не сформированные навыки и умения, а владение обобщенными способами познавательной и будущей профессиональной деятельности.

Если рассматривать деятельность тьютора по отношению к осуществлению образовательного процесса с иностранными студентами, то она рассматривается в ориентации на компенсаторную функцию, фокусируясь на проблемах успеваемости, дисциплины, адекватных форм досуга и др. Именно здесь возникает предостережение об индивидуальном подходе как средстве преодоления несоответствия между необходимым уровнем учебной деятельности для освоения программы высшей школы и реальными возможностями ее освоить. При этом необходимо учитывать особенности иностранных студентов на каждом этапе обучения: при восприятии цели, мотивации учения, решении учебных задач, определении способов действий и др.

## Литература

1. Гладкая И.В. Видология знаний в проектировании содержания профессиональной подготовки студентов бакалавриата педагогического вуза. — [URL]: <http://www.emissia.org/offline/2011/1533.htm>
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
3. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 5–20.
4. Плигин А.А. Развитие субъектности школьников: от методологии к образовательной концепции и технологии // Актуальные проблемы психологического знания. — 2010. — № 3. — С. 33–45.
5. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. — СПб.: Златоуст, 2001. — 128 с.
6. Родионова И.П. Лингвометодический аппарат как специфическая особенность учебника по естественно-научной дисциплине для иностранных студентов предвузовского этапа обучения. — СПб.: Полторак, 2010. — С. 254–262.



М.А. ПОЛЯКОВА,  
к. педагог. н., декан

факультета дополнительного профессионального образования  
Институт управления, бизнеса и технологий, г. Калуга  
E-mail: mariap71@rambler.ru

## КРАТКИЙ КАТЕХИЗИС МАРТИНА ЛЮТЕРА КАК МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ПО ВОСПИТАНИЮ ХРИСТИАНИНА

*Представлен анализ «Краткого катехизиса» М. Лютера, написанного для обучения основам христианской веры. Обращено внимание на то, что с момента своего появления «Краткий катехизис» использовался также для обучения чтению и письму, обуславливая решение проблемы обучения грамотности через примеры нравственного воспитания.*

**Ключевые слова:** педагогическая программа Лютера, реформация, «Краткий катехизис», христианское учение, десять заповедей, проповедь, дидактические принципы обучения, таинства, спасение, призвание.

С момента своего появления (1529 г.) «Краткий катехизис» Мартина Лютера активно использовался в приходской и школьной практике. Более того, зачастую он непосредственно служил пособием по освоению навыков чтения.

С введением же института конфирмации потребовались более серьезные знания в области Священного Писания и церковных обрядов. Это повлекло за собой массовое применение лютеровского катехизиса, а затем открытие народных школ, прежде всего в Германии [8. С. 183].

Однако Лютер не был родоначальником этого жанра литературы. Катехизисы писались до него, будучи одной из форм раннехристианской литературы.

Термин «Катехизис» происходит от греческого глагола *κατηχέω*. Он переводится как «информировать», «говорить», «наставлять», «учить» [5].

В текстах Нового Завета значение термина несколько меняется: он получил значение «оглашать», т.е. «говорить кому-то» [5]. Также известно такое значение этого термина, как «обучать с голоса», «наставлять». Именно в этом смысле он прижился в широкой религиозной практике [4. С. 53].

Иными словами, под катехизисом стало пониматься устное обучение основам христианской веры при помощи вопросов и ответов. Подобная форма подачи материала была весьма популярна во все времена, особенно в период раннего христианства. Например, многие произведения Августина Блаженного написаны в форме вопросов и ответов. «Когда мы говорим, мы не имеем в виду ничего другого, как учить» [1], — говорит богослов в трактате «Об учителе», выражая тем самым основополагающую цель беседы и подчеркивая ее важный обучающий смысл.

В конце VIII в. н.э. Алкуин создает «Беседу для детей в вопросах и ответах», где излагает учение о шести днях творения, природе человека и ангелов, имени и свойствах Бога, Ветхом и Новом Заветах, церковной иерархии и мессе, дает краткий комментарий к основным молитвам «Credo» и «Отче наш» [4. С. 4]. По существу, данное произведение можно считать одним из первых христианских катехизисов.

По всей видимости, раннее христианство в этом вопросе продолжает традиции греческих философов (например, Сократа и Платона), а также следует надвременному выводу о безграничной силе слова, посредством которого извещил о спасении сам Христос (Евангелие). В форме катехизиса строятся средневековые образовательные программы, хотя

сам термин в значении именно вероучительных сочинений появляется не ранее XVI в. Честь подобного его употребления принадлежит, как ни странно, не Лютеру, а протестантскому богослову Андреасу Алтеммеру. Назвавшему так в 1528 г. свое наставление в христианской вере [4. С. 7].

Будучи проповедником и профессором университета, Лютер хорошо понимал и осознавал значимость катехизиса именно как христианского наставления. Задолго до публикации своего катехизиса он разьяснял его разделы (этим занимались также и сподвижники реформатора). Следует учитывать, что с апостольских времен катехизация, помимо методов дидактических, включала также опытное приобщение к жизни в христианской общине [4. С. 3]. Реформаторы церкви не могли игнорировать подобный факт и с первых моментов ревизии христианства стремились создать свой собственный стройный и понятный катехизис.

Во времена Лютера католическая церковь использовала десятки типов катехизиса. Они включали правила благочестивой жизни, образцовые вопросы и ответы, перечни заповедей и запретов. Христиане должны были знать наизусть перечень семи смертных грехов, виды житейской и духовной милости и др. Однако содержание средневекового катехизиса основывалось на четырех обязательных компонентах: «Символе веры», «Господней молитве», «Десяти заповедях» и «Ave Maria» [3]. Ориентированы катехизисы были в основном на взрослую аудиторию. Честь же создания детской религиозной литературы принадлежит Э. Роттердамскому с его «Диспутами» и общине «чешских братьев» с детским религиозным вопросником [4. С. 107]. Иными словами, проблема религиозного воспитания молодого поколения к началу реформации уже была обозначена.

Но, несомненно, именно Мартин Лютер создал ту модель молодежной религиозной литературы, которая явилась образцом и для его последователей, и для его оппонентов и которая используется в настоящее время.

О большом значении, какое Лютер придавал катехизису, свидетельствует тот факт, что, предприняв несколько попыток поручить его написание своим соратникам, он в конечном итоге взялся за это дело сам, т.к. их сочинения отличались известным примитивизмом и чрезмерной нравоучительностью, что тревожило реформатора. На тот момент у него уже был богатый опыт проповеди своего катехизиса. К тому же части катехизиса (например, «Краткая форма десяти заповедей») издавались с опре-

деленной регулярностью уже с 1520 г. для нужд религиозного просвещения [4. С. 105].

Основной причиной, побудившей Лютера к публикации собственного катехизиса, было посещение им церковных приходов на окраине Саксонии в 1527 г. В ходе инспектирования реформатор обнаружил, что большинство мирян «даже понятия никакого не имеют о христианском учении» [5]. Кроме того, «многие пасторы совершенно неспособны и не готовы учить» [5].

Все это Лютер изложил в своем предисловии к «Краткому катехизису» и заявил целью его написания исправление сложившегося положения. Подобные же задачи реформатор выдвигает и в предисловии к своему «Большому» катехизису. Подчеркивая неспособность и нежелание проповедников и пасторов распространять катехизис, он тем не менее призывает их к исполнению долга и ежедневному повторению основных положений христианства [6, 5].

Так в 1529 г. появилось два варианта катехизиса: «Краткий катехизис» для детей и слуг, которых должны были обучать прежде всего родители и хозяева, и «Большой катехизис» для пасторов и других «учителей» (тех же родителей и хозяев), явившийся, таким образом, своего рода методическим пособием для наставляющих в христианском учении. Краткий катехизис имел, кроме того, еще и форму настенной таблицы, представляющей основные элементы христианского учения. Она была напечатана так, чтобы ее можно было развесить на стенах и изучать в семейном кругу [3].

Таким образом, по существу, своим катехизисом Лютер во многом предвосхитил такие дидактические принципы обучения, как наглядность и доступность (настенная таблица), создал учебник, изложенный в простой форме («Краткий катехизис»), и методическое пособие для учителей («Большой катехизис»). Кроме того, т.к. обучение проходило в форме проповеди или беседы, нельзя забывать живость и значимость устного слова. Также катехизисы были иллюстрированы затейливыми гравюрами, изображавшими соответствующие библейские сцены, что, несомненно, делало их изучение более наглядным и интересным в глазах ребенка [2].

Примечательна композиция лютеровского катехизиса, т.к. она отражает понимание реформатором процедуры спасения. Главным отличием в очередности элементов катехизиса у Лютера стало то, что он поместил на первое место десять заповедей (Декалог), ранее помещавшихся после «Господней молитвы» и «Символа веры». По всей видимости, он сделал это потому, что именно в заповедях, с его точки зрения, было суммировано все библейское учение и отношения Бога с грешником должны были строиться на законе. Также знание десяти заповедей было, по его мнению, обязательным минимумом христианского образования, его основой.

Внутри Декалога Лютер использовал порядок (нумерацию), идущую от Августина и воспринятую католической традицией. При этом первые три заповеди посвящены отношениям человека с Богом, остальные — отношениям человека с окружающими. В Декалоге также отражена мысль о двух сторонах человеческого взаимодействия: с Богом (через любовь к нему и веру в него) и с другими людьми (через мирские общечеловеческие отношения). Поставив десять заповедей в своем катехизисе на первое место, Лютер тем самым возвысил авторитет не только Бога, но и межчеловеческих (социальных) взаимоотношений.

Р. Колб считает, что Лютер видел две стороны применения закона (Декалога). Первая — гражданская (или политическая), согласно которой

Бог ради поддержания внешнего порядка сдерживает нашу греховность угрозами и страхом наказания. Вторая сторона — теологическая (или педагогическая), согласно которой основная функция закона состоит в том, чтобы выявить первородный грех [5].

Сподвижник и последователь Лютера Филипп Меланхтон говорит еще о третьей функции Декалога — дидактической: закон учит, как необходимо жить христианину [5]. Таким образом, Десять заповедей в лютеровской интерпретации действительно явились руководством к действию и послушанию для настоящего христианина.

Переход к следующей части катехизиса («Символу веры») является с теологических позиций Лютера логичным в силу того, что, усвоив закон, грешные по своей природе люди должны знать: сами они не могут этого достигнуть. В трех статьях реформатор разъясняет принципы христианской веры в безграничную Божественную благодать. Третья часть катехизиса (молитва «Отче наш») поясняет уверившему, каким образом достичь этой благодати.

Таким образом, структура катехизиса строго выстроена и сгруппирована согласно лютеровскому представлению о пути спасения, в чем прослеживается реализация дидактического принципа системности.

Кроме этих традиционных частей катехизиса, Лютер добавил в его структуру разъяснение таинств, следуя в этом примеру пастора Иоганна Бугенхагена, который занимался их проповедью с 1525 г. [3]. Отказавшись от большей части католических таинств, Лютер особое значение придавал двум — Крещению и Причастию. Крещение важно для него именно потому, что благодаря ему люди становятся христианами и, следовательно, получают возможность спасения. Также на спасение и избавление от грехов направлено таинство Святого Причастия.

Разъяснение этих таинств имеет задачей еще раз показать христианину путь их спасения. Лютер, по существу, разными методами проводит в этих частях катехизиса все ту же мысль: изучение христианского учения направлено именно на обретение спокойствия и уверенности в том, что посредством веры в слово Божье (через воду или Причастие) возможно обрести вечное спасение. Кроме нравственного содержания, здесь явно прослеживается дидактический принцип связи обучения с практикой, т.к. реализуется таинств в повседневной жизни христианина очевидно.

Далее в «Кратком катехизисе» следуют приложения. Первое из них, содержащее ряд молитв (Gebete), которым глава семейства должен учить своих домашних, носит более чем прикладной характер. Различные издания катехизиса предлагают неодинаковый набор молитв, но обязательны здесь Утренняя молитва («Morgensegnen»), Вечерняя молитва («Abendsegnen») и молитвы застольные («Bittgebet vor dem Essen» и «Dankgebet nach dem Essen»). Наличие подобного раздела в катехизисе показывает, насколько большое значение придавал Лютер не только массовому обучению основам христианской веры, но и семейному воспитанию. По существу, здесь реализуется не только принцип связи обучения с практикой, но и принцип социокультурного соответствия, потому что направлено данное приложение на формирование у молодежи и домохозяев принятого в христианской семье и христианском обществе поведения.

Завершает «Краткий Катехизис» «Скрижаль об обязанностях» (Haustafel), содержащая библейские фрагменты для различных сословий о том, как они должны исполнять свои обязанности.

Корзо утверждает, что за образец катехизиса Лютер взял Kinderfragen «чешских братьев»<sup>1</sup>, где в приложении приводились своего рода правила повседневной жизни для разных сословий и состояний [4. С. 107]. Как бы то ни было, содержание

<sup>1</sup> «Чешские братья» — протестантская деноминация, выросшая из движения последователей радикального религиозного реформатора Яна Гуса. Организационно община «чешских братьев» оформилась в 1457 г. в Моравии и Богемии под названием «Братское единение». — *Примеч. редакции.*

этого раздела непосредственно связано с пониманием лютеровской концепции призвания (Beruf) и может рассматриваться как концентрированное изложение его понимания социума и отношений внутри последнего.

Касательно *методических характеристик* катехизиса важно еще раз подчеркнуть систематичность и взаимообусловленность отдельных его элементов. Раскрыв основы христианского учения в наиболее доступном виде пути к спасению, подкрепив данную теорию практикой в разъяснении таинств и показав формы ежедневной реализации этой задачи (при помощи молитв), Лютер завершает катехизис непосредственными рекомендациями по исполнению жизненного призвания людей: в качестве епископов и проповедников, правителей и подчиненных, родителей и детей и др.

Тем самым он подводит итог сложному и многогранному труду и делает вывод о том, зачем вообще подобное дело было предпринято, а именно для того, чтобы люди осознали себя христианами в повседневной жизни в ежедневном исполнении своих обязанностей, реализуя тем самым Божественный замысел и принося пользу друг другу. Это заключение имеет глубокий моральный смысл и позволяет видеть в «Кратком катехизисе» Лютера действительно всеобъемлющее пособие не только в рамках обучения основам христианской жизни, но и в этическом воспитании праведных христиан (граждан), полезных обществу.

Таким образом, «Краткий катехизис» Лютера, кроме несомненно и первостепенно религиозно-нравственной направленности, представляет собой учебное пособие, отвечающее многим (в т.ч. современным) методическим требованиям, реализующее такие важные дидактические принципы, как системность и последовательность, доступность, связь с практикой, социокультурное соответствие. Учитывая то, что издания катехизиса снабжались иллюстрациями и он имел также форму настенных таблиц, можно утверждать: еще одним принципом его реализации был принцип наглядности.

В предисловии к «Краткому катехизису» Лютер дает рекомендации и наставления прежде всего проповедникам, задачей которых было его «насаждение среди людей, особенно среди молодежи» [7, 3]. В «Большом катехизисе» он развивает эту мысль, предлагая при этом конкретные пути решения проблемы.

Существенным моментом является то, что Лютер неоднократно говорит о необходимости постоянного повторения основных положений катехизиса с целью более глубокого его понимания [6, 7]. В подтверждение этой мысли он приводит слова, иллюстрирующие его собственный опыт: «Я до сих пор читаю и изучаю это повседневно и, несмотря на это, я все же не могу овладеть им в такой степени, как мне хотелось бы, но чувствую себя дитём и вынужден оставаться учеником катехизиса, да и рад оставаться им. Святой Дух присутствует во время таких чтений, повторений и размышлений, все более просвещая и освящая, так что с каждым днем все это постигается лучше и с большей благодарностью» [6, 7].

В рекомендациях прослеживается еще один весьма важный принцип или, скорее, метод обучения — повторение, а также личный пример. Кроме того, Лютер дает указания по методам контроля знаний катехизиса непосредственно для глав семейства.

С его точки зрения, они «должны по меньшей мере раз в неделю опрашивать и проверять своих детей и слуг, дабы удостовериться, что они знают об этом [христианском учении], и если они не знают этого, то верно назидать их в этом» [6, 7]. В этой связи знание катехизиса христи-

анином он сравнивает с владением ремесленником ремеслом, который изгоняется из корпорации в том случае, если не понимает своего дела [6, 8]. Подобное сравнение важно с точки зрения понимания Лютером положения христианина в обществе и позволяет рассматривать его теологические и педагогические взгляды в более широком контексте — социального соответствия каждого человека (христианина) своему внутреннему миру и окружающим условиям жизни.

Иначе говоря, катехизис Мартина Лютера действительно явился для своего времени не только наиболее доступным и понятным пособием в усвоении догматов христианского учения, но и мощным рычагом лютеранского воспитания. Исследователь лютеровского богословия Р. Колб пишет в этой связи, что, кроме обучения катехизису в школе, его должны были знать вступающие в брак, чтобы применять в жизни изложенные в этой книге принципы семейной жизни и заботы друг о друге. Кроме того, знание катехизиса было обязательным для директоров учебных заведений и учителей [3].

Эти требования подтверждают мысль о необыкновенной популярности и доступности лютеровского катехизиса, что, несомненно, объясняется его четкой направленностью на определенные цели, ясной структурой и продуманностью, простотой и образностью изложения материала. Все это позволяет видеть в Лютере не только яркого публициста и вдумчивого теолога, но и замечательного учителя, понимающего особенности той аудитории, на которую направлены его «Краткий» (дети и слуги) и «Большой» (пасторы, проповедники, главы семейства) катехизисы.

Катехизис Лютера, отметим в заключение, был и остается весьма популярным. Вскоре после появления он был распродан, по свидетельству одного из студентов Лютера Иоанна Матезиуса, тиражом около ста тысяч копий: беспрецедентный случай книготорговли в XVI в. [3]. Его появление в Германии и Европе не могло пройти бесследно. Вслед за лютеровским появляются катехизисы протестантского толка («Гейдельбергский катехизис» 1563 г. и «Вестминстерский краткий катехизис» 1648 г.) [5].

Следует заметить, что большинство существующих на данный момент катехизисов не удовлетворяют тем требованиям, которые выдвинул и реализовал Лютер почти пятьсот лет назад; т.е. принципы доступности, доходчивости и компактности изложенного материала. Это позволяет видеть в его «Кратком катехизисе» один из лучших учебников христианской веры всех времен, а также свидетельство неисчерпаемой веры самого Лютера.

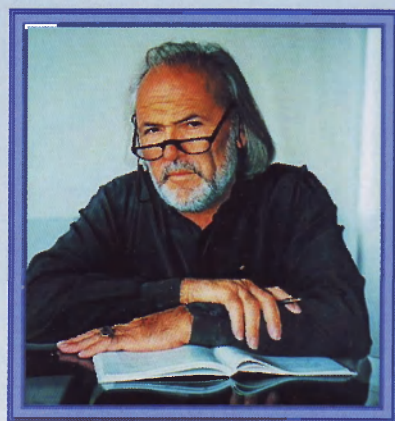
## Литература

1. Аврелий Августин. Об учителе. — [URL]: <http://www.agnuz.info/book>
2. Бейнтон Р. На сем стою. — [URL]: <http://www.krotov.info/htm>
3. Колб Р. Небольшая, но замечательная книга. — [URL]: <http://www.seminary.elci.ru/library>
4. Корзо М. Украинская и белорусская катехетическая традиция конца XVI–XVIII вв.: становление, эволюция и проблема заимствований. — М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007 — 672 с.
5. Краткий Катехизис доктора Мартина Лютера: лекции. — [URL]: <http://www.concordia.ru/docs/part1.htm>
6. Лютер М. Большой Катехизис: Книга Согласия. — Мн.: «ПИКОРП», 1996.
7. Лю Краткий катехизис. — Мн.: «ПИКОРП», 1996.
8. Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. — Т. 3: История педагогики от Лютера до Песталоцци. — М.: К.Т. Солдатенков, 1880. — 760 с.



# Итальянский ученый Антонио Менегетти (март 1936 — май 2013 гг.)

**Антонио Менегетти** (итал. *Antonio Meneghetti*) — итальянский психолог, философ, художник, основатель онтопсихологической школы, продолжающей гуманистическую ветвь психологии. В молодости был священником, увлекшись психологией, отказался от священного сана, более 10 лет занимался психотерапией и на основе этой практики сформулировал теорию онтопсихологии. Автор более 50 книг и монографий, изданных на итальянском, русском, португальском, английском, французском, китайском, испанском, немецком, латышском языках.



*Perfetti...  
Sul filo  
della vita*

*Многие любили меня. Некоторые ненавидели.  
Но мое последнее послание тем, кто изучал мою теорию.  
Эта наука слишком велика для одного ума.  
И, конечно, для каждого какая-то ее часть понятна больше,  
та часть, которая вызвала большую страсть,  
та часть, которая принесла больше удовольствия.  
Я надеюсь, что каждый понесет дальше именно эту часть.*

*Antonio Meneghetti*

1936 - 2013