

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 6 (24) Журнал теоретических и прикладных исследований Декабрь, 2003

ОФИЦИАЛЬНЫЕ ДОКУМЕНТЫ.....	3
Итоги конкурса работ, представленных на премию УрО РАО 2003 г.	3
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	5
Бенин В. А. Сущность педагогической культурологии	5
Загвязинский В. И. Стратегия развития образования в период его модер- низации.....	15
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	19
Родин О. Ф. Ценностные представления молодежи и идеалы воспитания в сов- ременной Германии.....	19
Усова А. В. Проблема профильного обучения учащихся старших классов сред- ней школы.....	25
Ягодин В. В. Народная физическая культура как компонент народной педагоги- ки традиционного общества	32
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	46
Ефанов А. В., Чапаев Н. К. Эвристические предпосылки разработки миссии высшего учебного заведения	46
Масальских С. П., Федоров В. А. Проектирование технологии мониторинга качества учебного процесса в учреждениях начального профессионального об- разования	56
Пирогова И. Н. Непрерывная математическая подготовка студентов экономи- ческих факультетов.....	68
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	80
Зеер Э. Ф., Зольников А. П. Развитие психической саморегуляции учебно- профессиональной деятельности.....	80
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	90
Кощева И. К., Шуклина Е. А. Потребностно-мотивационные модели обра- зовательной деятельности студентов негосударственных вузов: опыт эмпиричес- кого социологического анализа	90

КОНСУЛЬТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ	105
Муниров Р. Р. Семиотический подход в школьном краеведении	105
АКТУАЛЬНЫЕ ДИСКУССИИ	109
Гончаров С. З. Рефлексия об основаниях мировоззренческой культуры	109
Гончаров С. З. Всеобщее высшее образование: с чего начать?	122
Кислов А. Г. Высшее общее образование в России: к оценке перспектив	124
ИНФОРМАЦИОННЫЕ СООБЩЕНИЯ	130
Бенин В. А., Рябова С. В. Взаимодействие этнических культур в образовательном пространстве Урала	130
Зеер Э. Ф., Кружкова О. В. Результаты III Всероссийской научно-практической конференции «Личностно ориентированное профессиональное образование» (28–29 октября 2003 г.)	1304
Сикорская Г. П. Экологическое воспитание: проект «Мой зеленый трамвай»	138
Список работ, представленных на премию УрО РАО 2003 г.	140
АВТОРЫ НОМЕРА	145
НОВЫЕ КНИГИ	147

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

Б. А. Вяткин, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
В. Д. Семенов, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
ответственный редактор Д. В. Николаев;
компьютерная верстка О. Н. Казанцевой

При перепечатке материалов ссылка на журнал
«Образование и наука» обязательна

© Уральское отделение РАО, 2003

© Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2003

ОФИЦИАЛЬНЫЕ ДОКУМЕНТЫ

ИТОГИ КОНКУРСА РАБОТ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ НА ПРЕМИЮ УРО РАО 2003 г.

Заслушав сообщения председателей комиссий об итогах предварительных экспертиз работ, представленных на конкурс: по 1-й номинации – академика РАО А. В. Усову; по 2-й номинации – члена-корреспондента РАО С. Е. Матушкина; по 3-й номинации – академика РАО Е. В. Ткаченко; по 4-й номинации – члена Бюро УрО РАО В. А. Федорова; по 5-й номинации – члена-корреспондента РАО Э. Ф. Зеера.

По итогам тайного голосования Бюро УрО РАО решило:

1. Присудить премии УрО РАО 2003 г. авторам следующих работ:

по 1-й номинации – в области общего среднего образования и дошкольного воспитания – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие существенный вклад в развитие системы образования, оказывающие эффективное влияние на процессы воспитания и обучения – **Штейнбергу Валерию Эмануиловичу**, доктору педагогических наук, заведующему научно-экспериментальной лабораторией Башкирского государственного педагогического университета за работу «Дидактические многомерные инструменты для технологий обучения»;

по 3-й номинации – в области высшего профессионального образования – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в развитие многоуровневой системы высшего профессионального образования с учетом перспективных потребностей современных условий – **Долинеру Леониду Исаевичу**, кандидату педагогических наук, заведующему кафедрой сетевых информационных систем Российского государственного профессионально-педагогического университета за комплекс пособий серии «Образовательные технологии третьего тысячелетия»;

по 4-й номинации – за фундаментальные и прикладные исследования различных областей науки, внесшие значительный вклад в развитие системы образования – **Глуханюк Наталье Степановне**, доктору психологических наук, профессору, заведующей кафедрой теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета за работу «Психология профессионализации педагога»;

по 5-й номинации – за книгу, имеющую большое научное и практическое значение, внесшую значительный научный вклад в развитие системы образования – **Закировой Альфие Фагаловне**, доктору педагогических наук, профессору Тюменского государственного университета за монографию «Теоретические основы педагогической герменевтики».

2. Не проводить конкурс по 2-й номинации – в области начального и среднего профессионального образования – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в подготовку рабочих кадров и высококвалифицированных работников среднего звена в современных социально-экономических условиях, в связи с недостаточным количеством представленных работ.

3. Выразить благодарность всем участникам конкурса на соискание премии Уральского отделения УрО РАО 2003 г. и пригласить их принять участие в дальнейших конкурсах на соискание премии УрО РАО.

Председатель УрО РАО,
член-корреспондент РАО

Г. М. Романцев

Ученый секретарь

Е. Н. Литвинова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 008:37
ББК 430В

СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЛОГИИ

В. Л. Бенин

Известному историческому персонажу приписывают фразу «Когда я слышу слово «культура», моя рука тянется к пистолету». Справедливости ради заметим, что столь демонстративно негативное отношение встречается крайне редко. Ныне говорить о культуре без уважения к ней считается дурным тоном, а упоминание о необходимости ее освоения стало аксиоматичным. Показательно, что первая глава учебного пособия по культурологии А. З. Немировской открывается словом «очевидно» «Очевидно, что общество с низкой массовой культурой, люмпенизированное, опасно для цивилизации вообще, для России – в частности» [22, с. 5].

К началу 90-х гг. прошлого века в российской педагогической литературе сформировалось убеждение в необходимости усиления культурологической направленности, гуманизации и гуманитаризации образования. В начале 1990-х гг. в общеобразовательной средней школе вводится предмет «Мировая художественная культура». Были разработаны Государственные образовательные стандарты по культурологии для высших учебных заведений. С 1996 г. культурология была включена в Номенклатуру научных специальностей Миннауки РФ, а в ВАКовском перечне появился шифр «240001 – Культурология. Теория культуры».

Впрочем, во взглядах на содержание гуманизации и гуманитаризации образования бытовали разные точки зрения. Во-первых, высказывалось сомнение, что вопросы гуманизации образования можно решить в рамках самой системы образования [26, с. 10], поскольку гуманизация педагогической социокультурной среды определяется всей системой общественных отношений. Во-вторых, не всегда делалось различие между понятиями гуманизации и гуманитаризации, а потому решение задачи гуманизации образования нередко виделось во введении дополнительных курсов культурологических дисциплин [14, с. 63]. В-третьих, гуманизация понималась как «включение гуманистичес-

ких идей в ткань естественнонаучных дисциплин» [8, с. 17]. При этом если в начале 1990-х гг. признавалась приоритетность гуманитаризации, т. е. усиления культурологической составляющей, преподавания естествознания, то в конце того же десятилетия зазвучали голоса в поддержку сайентификации преподавания гуманитарных дисциплин и необходимости включения экологических, валеологических и подобных им отношений в список отношений, рассматриваемых при толковании гуманизма [11, с. 10].

Однако, пока педагоги-исследователи в своих теоретических изысканиях пытались всячески расширить перечень культурологических дисциплин, необходимых для гуманизации и гуманитаризации образования, включая сюда философию и логику, этику и социологию, правоведение и политологию, экономику и аксиологию, антропологию и валеологию; настаивая на необходимости риторики образовательной деятельности, гуманизации физического воспитания и т. п., Министерство образования РФ ввело новые Государственные образовательные стандарты, оставив не только от перечисленных благих пожеланий, но и от того, что предполагалось прежними стандартами, что называется, «рожки да ножки». «К сожалению, – отмечает А. Я. Флиер, – эйфория по поводу культурологии в кругах руководящих чиновников и структур продолжалась сравнительно недолго. В 1998–1999 гг. с очередной сменой руководства Министерства образования период целенаправленной гуманитаризации содержания образования в России фактически завершился. Был радикально сокращен набор дисциплин, предписанных для изучения в качестве общеобразовательных, задающих необходимую мировоззренческую и общегуманитарную эрудицию современному человеку. В числе первых в категорию «необязательных» предметов была переведена и культурология, которую теперь изучают только по инициативе самих вузов»¹ [31, с. 10]. Что бывает, когда гуманитарные и общекультурные предметы изучаются по инициативе самих вузов, мы уже проходили...

На чем зиждется эта сциентистски-технократическая традиция отечественной школы, от начальной до высшей? – спрашивают М. Б. Туровски и С. В. Туровская, и сами же отвечают. Усвоение естественных наук, особенно

¹ Отмечу попутно, что произошедшее не кажется мне случайным. Появление в начале 1990-х гг. прошлого века культурологии в вузах (да и не только в них), на мой взгляд, было обусловлено социальными причинами и прежде всего – сменой идеологических установок. В те годы отказ от идеологии советского времени и естественно последовавшее разрушение прежних систем ценностей опережали процесс формирования новых ценностных установок, еще находившихся в стадии формирования. Это вело к утрате патристических понятий, которые, за отсутствием осмысленной государственной идеологии, попытались сохранить, апеллируя к культуре и всему тому, что с ней связано. По мере формализации представлений о новой государственной идеологии (что происходит в конце того же десятилетия), последняя стала естественным образом «выдавливать» культурологию из учебных заведений, возвращая себе традиционное (не значит аналогичное советскому времени) место «властителя дум».

математики, создает основу для последующей профессиональной специализации в области промышленной деятельности в самом широком смысле. Что же касается гуманитарных дисциплин, то ответ будет достаточно неопределенным и банальным – их изучение даст возможность учащимся приобщиться к культуре, повысить свой культурный уровень. Такое неотчетливое представление о значении гуманитарного образования порождает в обществе впечатление необязательности как изучения гуманитарных предметов, так и вообще занятий прочей «культурой» [29, с. 105].

В свете сказанного, на мой взгляд, естественно напрашиваются два вопроса. Первый – что представляет собой предмет культурологии и нужна ли она? И второй – в чем специфика педагогической культурологии? При этом, думается, понятно, что если первый вопрос решается отрицательно, то второй автоматически отпадает сам собой.

Сам термин «культурология» впервые появляется в 1913 г. Его вводит в научный оборот В. Оствальд для описания культуры как специфического явления, присущего только человеку. Сорока годами позднее, Л. Уайт в книге «Наука о культуре» использует данное понятие в качестве синонима «науки о культуре»: «Когда... символизированные предметы и явления рассматриваются и объясняются во взаимосвязи друг с другом, а не с организмом человека, мы называем их культурой, и изучающую их науку – культурологией» [1, с. 22]. И хотя в западной науке данное понятие не прижилось, оно активно вошло в научный оборот России последней четверти XX в.

Рискуя утомить читателя, далее я специально уделю основное внимание учебникам и учебным пособиям, а не монографическим изданиям, поскольку в учебниках, казалось бы, не место полемики по предмету учебной дисциплины. Но, как видно, не в нашем случае.

Поскольку в отечественной науке нет единства по вопросу о сущности культуры, естественно отсутствует и единомыслие по вопросу о том, что представляет собой культурология как область знания. И это, конечно, не случайно. А. А. Оганов и И. Г. Хангельдиева верно отмечают большой интерпретационный интерес, который вызывает само понятие культурологии. «Само это слово состоит из двух частей: *cultura* и *logos*. В нем можно выделить два основных значения: знание о культуре и теория культуры, так как именно таким образом переводится с латинского слово «*logos*». Если за отправную точку в трактовке термина «культурология» брать первый вариант, то он по логике вещей включает в себя и теорию и историю культуры, если же останавливаться на втором – то только теорию» [23, с. 21]. Поэтому нередко работы, авторы которых просто уклоняются от четкой формулировки своей позиции.

Показательно, что в написанном (если верить аннотации) «в соответствии с государственным стандартом по культурологии», учебном пособии для вузов «Введение в культурологию» под редакцией Е. В. Попова предмет культурологии как таковой вообще не упоминается. Его авторы лишь ограничиваются оговоркой, фактически дезавуирующей саму культурологию: «Наиболее продуктивный подход к проблеме осознания культуры как целостного явления дает философия, так как она пытается осмыслить культуру в самой ее сути» [5, 6]. Внятного ответа на вопрос о предмете культурологии не найти и в учебном пособии В. И. Полищука, хотя глава «Предмет курса «Культурология» в нем имеется [25].

Еще более оригинальной представляется позиция Д. А. Силичева. Скороговоркой обмолвившись, что единой и общепринятой науки культурологии «на сегодня еще не создано», он далее упоминает виды культурологии, к которым причисляет философию культуры, историю культуры, социологию культуры, психологию культуры и культурную антропологию. Видимо, для того, чтобы окончательно запутать студента (иначе это объяснить нельзя), данный автор учебника перечисление видов культуры завершает и вовсе неожиданно: «В последние годы широкое распространение получили структурно-семиотические концепции культуры, опирающиеся на новейшие лингвистические и некоторые другие методы» [28, с. 6].

Мы не встретим четкого определения предмета культурологии и в учебнике В. М. Розина. Хотя глава «Культурология как научная дисциплина и предмет» в нем присутствует, но почерпнуть из нее что-то конкретное весьма затруднительно. Судите сами: «Говоря о предмете культурологии, нужно иметь в виду три основные познавательные ориентации – философскую, историческую и теоретическую. Соответственно, в настоящее время в культурологии различают: философию культуры (культурфилософию), историю культуры и науки о культуре» [27, с. 45].

Другой крайностью, на мой взгляд, является попытка уложить культурологию в прокрустово ложе философии культуры, как это делает, например, И. Я. Левяш, утверждая «культурология – далеко не все культуроведение, а лишь его ядро. Это не вообще история и теория, а философия культуры со своим специфическим предметом как наука об общих закономерностях – универсалиях свободной, творческой деятельности человека, созидании и реализации символически обозначаемых и общественно значимых ценностей и смыслов» [21, с. 26]. Автор приведенных строк забывает, что философия культуры формируется еще в европейской философии Нового времени и давно определилась со своим предметом.

Создатели одного из первых массовых учебников по культурологии, вышедшего в свет в 1996 г. и в содержательном плане являющегося скорее учебни-

ком по теории и истории культуры (с явной доминантой историко-культурного материала), определили культурологию как научную и учебную дисциплину, отличающуюся от истории художественной культуры, истории искусств и т. д. тем, что она «имеет свой исходный теоретический базис, комплексное концептуально обоснованное понимание культуры. Суть культурологии состоит в том, что это – понимание, самоосмысление культуры, осуществляемое внутри нее самой» [30, с. 4]. Но подобная скороговорка, судя по всему, не устраивала ни авторов, ни читателей. Переработанное и дополненное издание той же книги, вышедшее четырьмя годами позднее, уже открывал раздел «Культурология как система знания». Здесь авторы были менее категоричны в определении предмета культурологии. Читателю сообщалось, что «культурология еще находится в стадии становления, уточнения своего предмета и методов; ее облик как научной дисциплины еще не обрел теоретической зрелости. Но этот поиск свидетельствует о том, что культурология представляет собой вид знания, уже переросшего «родительскую» опеку философии, хотя и взаимосвязанного с ней» [18, с. 9].

Среди многообразия представлений о культурологии, ростовские исследователи выделили три подхода. Первый из них рассматривает культурологию как комплекс дисциплин, изучающих культуру. Для него показательна позиция, согласно которой «культурология – скорее, некоторое суммарное обозначение целого комплекса наук, изучающих культурное поведение человека и человеческих общностей на разных этапах их исторического существования» [16, с. 38].

На схожих позициях стоит автор словаря «Культурология» А. И. Кравченко. Для него «культурология не является монодисциплиной в том смысле, что ее содержание не покрывается какой-либо одной наукой. Но если культурология несводима к антропологии, философии или искусствоведению, то это вовсе не означает, что проблематика данных наук не входит в предметное поле культурологии. Напротив, все они, и не только они, активно питают ее своими методами, теоретическими и эмпирическими достижениями» [15, с. 310].

Безусловно, сходные мотивы читатель увидит и в следующем высказывании: «Культурология – интегративная область знания, рожденная потребностями современной эпохи на стыке культурфилософии, культурпсихологии, культурной и социальной антропологии, этнологии, социологии культуры, истории и телеологии культуры. Базисом культурологического знания выступают отдельные науки о культуре, в рамках которых формируется первоначальный аналитический синтез ее разнообразных фактов и феноменов» [4, с. 352].

В рамках названного подхода, на мой взгляд, следует выделить трактовку культурологии в качестве методологии любых исследований культуры. Одним из первых ее сформулировал Н. С. Злобин, для которого культурология выступает «в качестве интегративной методологической основы, объединяющей

все многообразие аспектов изучения культуры в целостную систему» [12, с. 10]. С ним солидарен А. И. Арнольдов: «Культурология выступает системообразующим фактором всего комплекса наук о культуре, его методологической основой» [2, с. 3]. Сторонники названного подхода полагают, что «базисом культурологического знания, его источником выступают отдельные науки о культуре, в рамках которых формируется первоначальный аналитический синтез разнообразных фактов и феноменов культуры» [17, с. 16].

Не стану спорить со сторонниками данного подхода. Это раньше и лучше меня сделала известный питерский культуролог С. Н. Иконникова: «культурология не просто механически заимствует знания, полученные другими науками, но органично включает их в целостную систему науки о культуре» [13, с. 9].

Второй подход представляет культурологию как состоящую из разделов дисциплин, так или иначе изучающих культуру. Для него показательна следующая цитата: «В отечественной мысли она (культурология – В. Б.) понимается как синтетическая дисциплина, предметом которой являются особенности рождения, становления, дальнейшего развития и возможной гибели культуры. Культурология изучает не только специфику феномена культуры, ее генезис и смысл, но и особенности познания. Объектом ее внимания могут быть как культура в целом, так и отдельные явления культуры» [19, с. 7].

«Могут быть, а могут не быть» – довольно типичная формула для сторонников данного подхода. Иными словами, но о том же, рассуждает А. А. Белик. Он считает, что предметом культурологии «могут быть различные формы культур, основанием для выделения которых являются время, место распространения или религиозная организация. Кроме этого, предметом культурологии могут быть теории культуры, разработанные в художественной форме (изобразительное искусство, скульптура, музыка), в литературе, в качестве элементов философских систем. Культурологические исследования могут базироваться на анализе текста, отдельных аспектов развития духовной культуры, прежде всего различных форм искусства» [3, с. 11]. Вряд ли есть смысл комментировать подобные эклектичные наборы. Эффективность попыток «объять необъятное» определил еще Козьма Прутков.

Третий подход обнаруживает стремление рассматривать культурологию как самостоятельную научную дисциплину. «Культурология – это наука о культуре и предметом ее являются объективные закономерности общечеловеческого и национальных культурных процессов, памятники, явления и события материальной и духовной жизни людей» [20, с. 6] – вот, пожалуй, одно из наиболее простых определений подобного рода.

С аналогичных позиций написано учебное пособие А. Б. Есина, в трактовке которого культурология – это наука о наиболее общих закономерностях

культуры. Она изучает «не отдельные культурные системы, которых в истории человечества существовало очень много, а универсальные свойства, присущие всем культурам, независимо от их исторического места, объема, национальной принадлежности и т. п. Как теоретическая наука, в изучении своего предмета культурология многое абстрагирует, обобщает, намечает лишь общие тенденции и закономерности. Поэтому следует иметь в виду, что реальное развитие той или иной конкретной культуры может не совсем совпадать с общетеоретическими закономерностями, что, впрочем, не ставит под сомнение саму теорию» [10, с. 6].

Сходную позицию занимает П. С. Гуревич. Для него также задача культурологии не исчерпывается анализом различных культурных эпох. «Она пытается осмыслить закономерности культурного процесса и в этом смысле является систематизированным знанием о культуре как специфическом и уникальном феномене» [9, с. 25]. Я разделяю эту точку зрения и строю на ней все дальнейшее изложение.

Что же, в таком случае, представляет собой педагогическая культурология?

Сказать, что педагогическая культурология соотносится с культурологией как особенное с общим столь же верно, сколь и неконкретно. Думается, при ответе на вопрос о специфике педагогической культурологии следует исходить из предположения А. Я. Флиера, полагающего, что в недрах культурологии постепенно рождается новое своеобразное научно-практическое направление – теория и методология социокультурного воспроизводства, – тесно связанное со смежными науками: педагогикой, этнографией, социологией [31, с. 15].

С этой позицией вполне согласуется позиция И. Е. Видт, которая одной из первых обратилась к исследованию педагогической культурологии. Для нее «задачей педагогической культурологии является осознание принципов, которые определили характер педагогической культуры разных социумов: этнических, сословных, геополитических и других; выявление меры взаимосвязи между характером педагогической культуры со спецификой субъектов педагогической деятельности и социально-историческими, социально-экономическими, геобиологическими и другими внешними и внутренними условиями» [6, с.8–9].

Собственно, необходимость широкого культурного кругозора теоретиками педагогики осознавалась всегда. Но традиционный для них подход укладывается в постулат «педагог должен быть культурным». При таком подходе культура и образование рассматриваются как автономные социальные сферы. Схематично (предельно упростив) их отношения выражаются следующим образом (рис. 1).

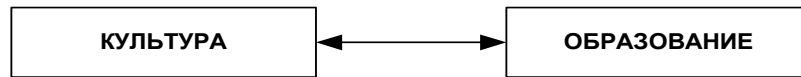


Рис. 1. Культура и образование: традиционный педагогический подход

Формулировка «должен быть» имплицитно предполагает «надо, чтобы был, но может и не быть». При таком подходе учитель во всем и всегда «крайний». Но, как известно, педагогика – это не только область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием. Она представляет собой часть гуманитарного знания и одновременно выступает частью культуры. Педагогика «как наука занимается изучением закономерностей осознанной целенаправленной передачи социального опыта (то есть содержания культуры) из поколения в поколение» (24, с. 7). Иначе говоря, являясь частью культуры, педагогика, с одной стороны, служит воспроизводству и развитию культуры, с другой стороны, выступает базой сохранения или изменения традиционных культурных ценностей. При таком (культурологическом) подходе отношения культуры и образования упрощенно можно выразить при помощи рис. 2.

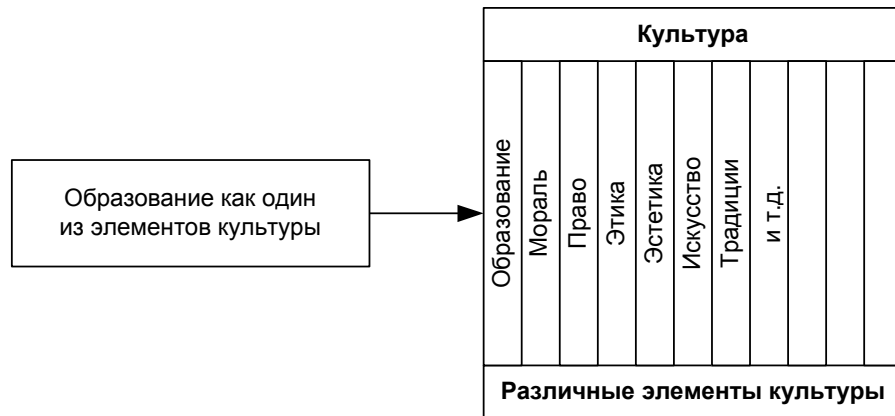


Рис. 2. Культура и образование: культурологический подход

Из названного понимания вытекает, что в основе конкретных форм и методов профессиональной деятельности субъектов педагогического процесса всегда лежит определенный, исторически сформировавшийся социо-культурный комплекс. Механизмы и закономерности функционирования этого социо-культурного комплекса оказывают определяющее, хотя и не всегда прямое, воздействие на систему образования, задавая границы ее воспитательных и образовательных возможностей. Но классическая педагогика эти механизмы,

закономерности и границы не исследует. Они представляют собой предмет педагогической культурологии.

Педагогическая культурология представляет собой область гуманитарного знания, выступающую в качестве методологии социокультурного воспроизводства, изучающую общие закономерности педагогического процесса, направленную на получение систематизированных знаний о формах и методах трансляции социального опыта и разрабатывающую варианты практической организации культурно-образовательной практики.

Что касается проблем, решаемых этой новой областью гуманитарного знания, то, на мой взгляд, они верно определены в диссертационном исследовании И. Е. Видт [7, с. 54]. На уровне фундаментальных задач – это обоснование образования как феномена культуры, выявление морфологии образовательной сферы как подсистемы культуры. На уровне антропологических задач – выявление эволюции человеческого сознания в культурно-образовательных средах. И на уровне прикладных задач – разработка технологии модернизации образовательной сферы в соответствии с закономерностями культурной эволюции и современного культурного этапа.

При таком подходе становится очевидным, что культурологическая компетентность для педагога не только желательна (в традиционной мотивации: «даст учителю возможность приобщиться к культуре», «повысит его культурный уровень» и т. п.), но необходима, поскольку без нее он не может сформировать верное представление о роли и месте собственной профессии в глобальной системе социального наследования.

Литература

1. Антология исследования культуры. Т. 1. – СПб., 1997.
2. Арнольд А. И. Введение в культурологию. – М., 1993.
3. Белик А. А. Культурология. Антропологические теории культур. – М., 1998.
4. Бобахо В. А., Левикова С. И. Культурология: Программа базового курса, хрестоматия, словарь терминов. – М., 2000.
5. Введение в культурологию: Учеб. пособие для вузов / Под ред. Е. В. Попова. – М., 1996.
6. Видт И. Е. Введение в педагогическую культурологию. – Тюмень, 1999.
7. Видт И. Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном пространстве. Дисс. ... док. пед. н. – Тюмень, 2003.
8. Гомоюнов К. Два направления в гуманизации высшего инженерного образования. – М., 1990.

9. Гуревич П. С. Культурология: Учебник. – М., 1999.
10. Есин А. Б. Введение в культурологию: Основные понятия культурологии в систематическом изложении: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – М., 1999.
11. Загвязинский В. И. Реальный гуманизм и тенденции развития образования // Образование и наука: Известия Уральского научно-образовательного центра РАО, 2000, № 1.
12. Злобин Н. С. Культура и общественный прогресс. – М., 1980.
13. Иконникова С. Н. История культурологии. – СПб., 1996.
14. Коханович Л. Н. и др. Гуманизация образования и создание комфортной среды в вузе // Сер. Система воспитания в высшей школе. Вып. 3. – М., 1994.
15. Кравченко А. И. Культурология: Словарь. – М., 2001.
16. Культура: теории и проблемы. Учеб. пособие для студентов и аспирантов гуманитарных специальностей. – М., 1995.
17. Культурология: Учеб. для студ. техн. вузов / Под ред. Н. Г. Багдасаряна. – М., 1999.
18. Культурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Г. В. Драча. – Ростов-на-Дону, 2000.
19. Культурология. Учебное пособие / Под ред. С. А. Хмелевской. – М., 2002.
20. Культурология: Учеб. пособие для вузов / Под ред. А. Н. Марковой. – М., 2000.
21. Левяш И. Я. Культурология: Учеб. Пособие для студентов вузов. – Минск, 2001.
22. Немировская Л. З. Культурология: Учебное пособие. – М., 1996.
23. Оганов А. А., Хангельдиева И. Г. Теория культуры: Учеб. пособие для вузов. – М., 2003.
24. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. Учеб. пособ. для студентов средних педагогических учебных заведений. – М., 1999.
25. Полищук В. И. Культурология: Учеб. пособие. – М., 1998.
26. Проблема улучшения гуманитарной и эстетической подготовки в техническом вузе. – Новосибирск, 1989.
27. Розин В. М. Культурология: Учебник. – М., 2002.
28. Силичев Д. А. Культурология: Учеб. пособие для вузов. – М., 1998.
29. Туровский М. Б., Туровская С. В. Культурная сущность образования // Культура – традиции – образование: Ежегодник. – М., 1990.
30. Учебный курс по культурологии / Под ред. Г. В. Драча. – Ростов-на-Дону, 1996.
31. Флиер А. Я. Культурология для культурологов. – М., 2000.

УДК 37.014
ББК Ч 34(2)

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ЕГО МОДЕРНИЗАЦИИ

В. И. Загвязинский

Принятый недавно курс на модернизацию российского образования есть прямое продолжение нелегкого и сложного периода его реформирования в конце 80-х и первой половине 90-х гг. прошлого столетия. Это был очень болезненный период сначала вхождения, а затем частичного преодоления глубокого кризиса, который, как теперь совершенно ясно, явился кризисом обновления и который, несмотря на все серьезные потери и издержки, все-таки способствовал тому, что наше образование стало более гуманным, мобильным, вариативным, что пробудились инициатива и творчество педагогов.

Переход от реформирования к модернизации образования, по мнению его инициаторов, означал, что основные задачи реформирования (как коренного, хотя и постепенного преобразования) уже решены, родилась новая модель, выстраивается система образования, которые однако нуждаются в дальнейшем совершенствовании и корректировке.

Так ли это на самом деле? Думается, что тут только часть истины. В действительности замена понятий (реформирования на модернизацию) призвана, во-первых, успокоить педагогическую и родительскую общественность, уставшую от реформ, преобразований, нестабильности, а, во-вторых, и это главное, упорядочить, укоренить результаты инновационных поисков, закрепить полезные и отсеять сомнительные результаты реформ, внести стабильность и сбалансировать в развитие образовательной системы, усилить воспитывающий и развивающий потенциал образовательной среды.

Однако же ряд кардинальных проблем развития образования в целом, и педагогического образования, в частности, пока не решены.

Прежде всего это вопрос о целях и ценностях образования: должны ли мы строить социально-ориентированное, личностно-ориентированное или социально-личностно ориентированное образование? Мы полагаем, что шарахание от социального, в сущности коллективного воспитания и образования к индивидуально-личностному не есть решение проблемы стратегии образования. Образование в стратегическом плане должно быть социально-личностным, гармонически сочетать государственные, общечеловеческие, региональные и личностные ценности, коллективистическую и индивидуально-личностную ориентацию, хотя в плане непосредственной работы с человеком, который сейчас все чаще именуется технологическим (хотя речь обычно идет о методике, о способах педагоги-

ческого взаимодействия, общения или самостоятельной работы школьника или студента), нужно стремиться к личностной ориентации педагогического процесса, к выработке субъектной позиции воспитанника (обучаемого).

Очень важен вопрос о содержании образования в школе, о реальной ликвидации перегрузки школьников от лавины информации, которую он должен освоить, так как без этого трудно обеспечить развитие, собственную жизненную и профессиональную позицию, становление личности, невозможно создать систему школьного оздоровления детей, что само по себе является проблемой первостепенной важности. Видимо, придется пойти на принципиальное изменение прежде всего самого подхода к отбору материала в обязательную часть учебных программ, в образовательные стандарты, ориентируясь не на предметный или предметно-цикловой принцип отбора и структурирования учебного материала, а на компетентностный подход, уже обозначенный в официальных документах и введенный в орбиту научных исследований (Э. Ф. Зеер, А. А. Пинский, С. Е. Шишов и др.). Нужно, однако, учитывать не только обозначенные в документах информационную, правовую, экономическую компетентность и владение иностранным языком, но и традиционные для нашего образования компетенции: социальную, личностно-коммуникативную, математическую, гуманитарную, естественно-научную и культурологическую. Высшее образование в этом плане не может ориентироваться только на существующие программы общего и стандарты специального образования (ведь каждые пять лет обнаруживается, что они несовершенны и подлежат пересмотру), а должно учитывать перспективы, связанные с переходом к 12-летнему среднему образованию, профильному обучению, информатизацию образовательной, научной, производственной, управленческой и иных сфер, творческое начало в обучении и воспитании, гармонию в них социальных запросов и личных интересов, гуманитарного, естественнонаучного и технологического подходов.

Следует решить вопрос о многопрофильной, многофункциональной ориентации образовательной и профессиональной школы. Практика, социальная действительность со всеми ее сложностями и деформациями диктует приоритетность модели интегрированного многопрофильного среднего образования, в котором школа превращается в социальный образовательный центр, осуществляющий, наряду с образовательной, воспитывающей и развивающей функциями, также функции валеологическую, медико-реабилитационную, социально-адаптивную и социально-защитную, культурологическую, инновационного развития и саморазвития и ряд других. Ненормально, что такие центры уже возникающие на местах (реабилитационно-образовательные, эстетического развития и др.), испытывают трудности с оформлением своего юридического статуса, с финансированием (оно должно идти из разных ведомств, отвеча-

ющих за отдельные функции), а это в условиях ведомственного управления осуществить трудно. Необходимо научиться определять экономический, и, что не менее важно, социальный эффект различных форм ориентации образования и в городе, и на селе.

Очень острой, хотя и нередко скрытый средними цифрами укомплектованности, становится кадровая проблема. Нашему образованию (дошкольному и школьному) грозит латентно нарастающая кадровая катастрофа. Учительский корпус стареет, а значительная часть талантливейшей молодежи не попадает в школу или уходит из нее. У педагогического образования есть в этом направлении определенные резервы, но без серьезных государственных мер по возрождению высокого статуса и достойной оплаты труда педагога (дошкольного, вузовского, работающего в дополнительном образовании и др.) кадровую проблему решить невозможно. Некоторой альтернативой государственной заботе об образовании может быть введение платного образования для состоятельных семей, однако даже для семей среднего достатка эта мера будет очень обременительной, приведет к свертыванию бесплатных услуг и росту «детского населения улиц», т. е. к очень негативным социальным последствиям.

Вечно больная проблема образования – проблема нехватки средств. Международным опытом показывается, что инвестиции в материально-техническую базу образованию дают эффективную отдачу только до определенного уровня насыщения, наиболее же эффективны инвестиции в кадровое обеспечение, в подготовку и достойную оплату труда педагога. Инвестиционная политика государства, держащего образование на голодном пайке, сейчас перерастет в проблему многоканального финансирования, соразмерности и достаточности вложений государства, регионов, муниципальных администраций, родителей и спонсоров в сферу образования, поиска механизмов финансового оздоровления образования.

И наконец, об управлении образованием и образовательными учреждениями, прежде всего – о реальной ответственности государственных, региональных, муниципальных органов управления и руководства образовательных учреждений за состояние образования, за то, чтобы все дети учились и получали необходимые образовательные услуги высокого качества. Неясно, кто несет ответственность за тысячи детей, которые живут на улицах, являются беспризорными и безнадзорными. Эти вопросы педагогическое образование решить не может, но оно должно готовить высококвалифицированных менеджеров образования, оно может влиять на региональную и муниципальную образовательную и в целом – социальную политику органов власти и управления.

Нужно подумать о тех колоссальных диспропорциях, которые сложились в образовательной системе региона и страны в целом, когда на одного вы-

пускника ПТУ, получающего рабочую специальность приходится 1,6 выпускника техникумов и колледжей и 4 выпускника вуза. Есть опасение, что престижно-конъюнктурные соображения, здесь намного опережают реальную действительность. Решать эту проблему нужно не административными мерами, а повышая привлекательность базового профтехобразования и его выходы в среднее и высшее профессиональное образование.

Следует указать на ряд проблем, решение которых уже обозначено в официальных документах. Однако за добрыми декларациями, зафиксированными в документах, пока не следует их практической реализации, в силу чего обнаруживается громадный разрыв между радужными обещаниями и реальным положением дел. Это прежде всего пресловутый вопрос о приоритете образования и о приоритете воспитания внутри системы образования. Пока это только лозунги. Новая система воспитания только начинает складываться и нуждается в серьезной поддержке общественности и педагогической науки. Все еще преобладает старое понимание самого понятия и термина «Образование» без учета его многогранного содержания, включающего не только обучение, но и воспитание, развитие, инкультурацию, социализацию и социальную адаптацию, здоровьесбережение. Существует громадное несоответствие между намеченным в правительственных документах уровнем оплаты труда преподавателей вузов, педагогов школы и его реальным очень медленным ростом.

Как видим, речь идет не только о модернизации как усовершенствовании, а о ряде стратегических изменений в образовательной политике и в практике образования, называть ли это процессом реформирования или глубокой модернизации. Речь, конечно, не о терминах, а о выстраивании на основе преемственности, сохранения и развития ценностей и традиций мировой и отечественной (в том числе региональной) культуры эффективной и социально активной опережающей системы образования в стране и в регионе. В этой системе роль лидеров в своих регионах должны играть университеты, педагогические вузы, базовые инновационные образовательные учреждения различных типов.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.74
ББК 74.6

ЦЕННОСТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ И ИДЕАЛЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ

О. Ф. Родин

Утрата нравственных идеалов?

В последнее время многие педагоги и социологи ФРГ пишут о том, что для современного германского общества характерны утрата нравственных идеалов и кризис ценностных представлений. Нередко можно услышать призывы к возврату к морали и добродетелям, ценившимся в прежнее время. При этом чаще всего некоторые ученые ищут истоки кризиса системы ценностей в серьезной конфронтации, которая была характерна для германского общества и других западноевропейских стран в середине 60-х – начале 70-х гг. XX в.

Общественное движение протеста, достигшее кульминации в 1968 г., ставило перед собой цель революционного изменения послевоенной системы в Германии. Его сторонники использовали историческую фазу 1960–70-х гг., когда широкие слои общества были охвачены наивной радостью и ожидали реформ, чтобы начать наступление на унаследованные от старших поколений общепринятые ценности и каноны. Молодые люди объявили себя субъектами общественных проблем: в борьбе против войны во Вьетнаме, в выступлениях в поддержку угнетенного населения в странах третьего мира, в сопротивлении «реформам» высшего образования. В то же время молодежь в Германии настойчиво добивалась ответа на вопросы, связанные с периодом нацизма: Что делали в то время их отцы? На чьей стороне они были? Что они упустили? Какова была роль «духовной элиты» – профессоров университетов? Какова – элит, господствовавших и после 1945 г. в экономике и обществе?

Поколение отцов оказалось неспособным защитить свои традиции, потому что оно, вместе со своими традициями, не смогло в свое время противостоять Гитлеру. Молодежь, со свойственными ей моральной строгостью и самоуверенностью, «приступила к суду над своими отцами, основательнее и безжалостнее, чем это было сделано какой-либо из оккупационных держав» [2, с. 18].

Конфронтация переросла в неведомую до тех пор воинственность, и террористическая организация «Фракция «Красной Армии» попыталась втянуть ФРГ в гражданскую войну. Непреодоленное «коричневое» прошлое, покоившееся в недрах западно-германского благосостояния, клеймилось позором; легитимность демократического основопорядка подвергалась насмешке и ставилась под сомнение, вместо разделения властей предлагалось провозглашение республики советов; монополия государства на власть презиралась, а этическая граница запрета на убийство была преступлена; упорядоченность чувств в семье, конституционно защищенной ячейке общества, упразднена в пользу свободной сексуальности в коммунах совместного проживания; старинные университеты подвергались осмеянию, а социальный престиж университетских преподавателей был подорван.

Хотя желаемое изменение системы оказалось гораздо менее революционным, чем этого ожидали представители движения 1968 г., изменения в умах, в первую очередь, молодых людей оказались опустошительными. Казалось, что невозможно восстановить уничтоженные «шестидесятниками» ценности – чувство долга, конформизм, стремление к достижению наивысшего результата. Следующие поколения не принимали прежний уклад общественной жизни. Они не хотели более мириться с тем, что общество стоит над отдельной личностью, что следует признавать авторитеты. Вместо этого новые поколения предъявляли претензии и требовали расширения гражданских прав. Последствия подобной эрозии чувства общности и готовности к конформизму проявились в ФРГ в возникновении разобщенного общества потребления и людей, не жалеющих средств для достижения своих целей, в расшатанности личных и социальных связей (разводы и т. п.), резко снижающемся уровне рождаемости, растущей преступности и насилии.

В педагогической сфере феномен 1968 г. обсуждается на примере антиавторитарного воспитания. В данной воспитательной концепции значение конформизма и так называемых вторичных добродетелей, воспринимаемых как авторитарные, умаляется в пользу ценностных ориентаций, направленных на раскрытие индивидуального своеобразия, творческих наклонностей, развитие критицизма. Ведутся серьезные дискуссии, не привел ли такой стиль воспитания в итоге к тому, что Германию сегодня населяют неудачники и индивидуалисты, испытывающие фрустрации от столкновений с реальной жизнью и представляющие собой потенциал для вербовки политическими экстремистами.

Модернизация и индивидуализация

Но не все педагоги и социологи придерживаются вышеизложенной аргументации. Эти ученые не защищают «шестидесятников» и идеи антиавторитарной педагогики. Основываясь на всеобъемлющих эмпирических исследованиях

ниях, они пытаются, однако, исправить некоторые ошибочные толкования общественного развития в ФРГ.

По их мнению, идея о том, что изменение ценностных представлений было навязано населению Германии небольшой группой протестовавших интеллектуалов, является, по меньшей мере, наивной. Движущей силой глубокого изменения ценностных представлений было социально-экономическое развитие. Изменение ценностных представлений берет свое начало в небывалой модернизации, вызванной революцией в промышленности в XIX в, и продолжается в XX в. в процессе превращения общества в информационное общество с развитой сферой услуг. Установление союзниками демократии в Германии после второй мировой войны, распространяющиеся массовое потребление и социальное обеспечение, массовая моторизация и расширение культурного горизонта, массовое образование и революция в СМИ – все это весомые факторы, сила влияния которых намного выше, чем последствия непродолжительного политического и культурного мятежа.

Общая черта всех этих объективных факторов влияния состоит в том, что они модернизировали общество. Они создали и расширили пространство, внутри которого индивиды могут действовать и самостоятельно принимать решения. Иными словами – модернизация реальной жизни приводит к индивидуализации и свободе индивидуального выбора, разрушает старые традиции и вынуждает людей брать на себя ответственность за индивидуальный выбор. Но современное общество не только предоставляет шансы самоопределения и полной наслаждений жизни. Оно создает также новые факторы риска и проблемы, так как лишает людей привычных ориентиров того, что является приемлемым, общепринятым и правильным. Это создает поле для пессимизма и фрустрации, так как люди не в состоянии самостоятельно организовать свою жизнь.

Особенности культурного и политического развития Германии замедлили процессы индивидуализации среди населения, протекавшие скачкообразно. То изменение ценностных представлений, о котором ведется дискуссия в ФРГ, было в действительности скачком в ментальности, который произошел в 1960–70-х гг. С 1967–77 гг. число тех, кто был согласен с ценностью «вписываться в определенный порядок, приспосабливаться», сократилось с 61 до 51%. Сегодня данная ценность значима всего лишь для четверти населения. Если бы всевозможные учреждения и элиты были в состоянии распознать и воспринять эту тенденцию к индивидуализации, можно было бы избежать многих из вышеназванных негативных последствий.

Но, к сожалению, изменение ценностных представлений, которое является очень важным для дальнейшей модернизации страны, в большинстве случаев вообще не принималось к сведению. Элиты общества всегда видели лишь

граждан, заявлявших о своих претензиях и требовавших новых прав, но не замечали роста творческого потенциала, который был необходим для дальнейшей модернизации и хотел найти себе применение. Только промышленность, находящаяся в зависимости от рынка и потребителей, постепенно поняла, что происходит. Она отреагировала созданием новых рыночных стратегий и начала лучше использовать творческий потенциал своих сотрудников. Но политические и культурные элиты в своих далеких от рынка и реальности нишах не понимали практически ничего. И когда стремление людей к самосовершенствованию спонтанно, бесконтрольно и в необычной форме начинало пробивать себе дорогу, они реагировали обвинениями в адрес общества. Во многом ситуация остается такой и сегодня.

Концепции воспитания

Сегодня имеются обширные эмпирические материалы, позволяющие проследить содержание ценностных представлений в ФРГ и их развитие начиная с 50-60-х гг. XX в. по настоящее время [3]. Однако не всегда данные материалы учитываются при оценке развития ментальности граждан Германии.

Начиная с 1951 г. в ФРГ проводятся относительно регулярные репрезентативные опросы населения, в ходе которых ставится вопрос: «На что, в первую очередь, должно быть ориентировано воспитание детей?» С 1970-х гг. задавался также вопрос о том, какими, по мнению граждан, должны быть цели воспитания в школе.

Согласно данным социологических исследований, в 1950-е гг. четверть населения выступала за авторитарный стиль воспитания, в соответствии с которым воспитание детей должно быть направлено, прежде всего, на формирование у них «послушания и подчинения». Половина населения отметила, что у детей необходимо воспитывать, в первую очередь, так называемые вторичные добродетели – «любовь к порядку и прилежание», которые представляли собой доминирующую систему ценностей послевоенного времени. За индивидуалистический образец воспитания, цель которого состояла в воспитании у детей «самостоятельности и свободной воли», тогда выступала всего лишь четверть населения [4, с. 52].

При сравнении вышеприведенных данных с данными 1989 г., то есть года перед объединением двух частей Германии, обнаруживается совершенно иная картина: две трети населения поддерживают индивидуалистическое воспитание – самостоятельность и свободная воля становятся приоритетными. Похожей выглядит ситуация и в сфере требований к современной школе. Население хочет, чтобы школа способствовала развитию у детей, прежде всего, личной самостоятельности, способности к критическим высказываниям и вынесению собственных суждений. Данным качествам по значимости уступают пос-

лушение, дисциплинированность, любовь к порядку и успеваемость. Это – явное свидетельство того, что индивидуализация в концепциях воспитания в ФРГ завоевала довольно прочные позиции.

Но можно ли без оглядки использовать данные факты в качестве подтверждения того, что шестидесятники с их антиавторитарной позицией смогли изменить взгляды граждан ФРГ? И можно ли из этого сделать вывод о том, что в Германии подрастающие поколения неспособны более к общежитию?

Если учесть всю полноту имеющихся данных и не принимать во внимание взаимоисключающие альтернативы, на оба вопроса можно дать отрицательный ответ. Во-первых, на основе анализа изменения целей воспитания можно констатировать, что важность воспитания вторичных добродетелей, несмотря на определенную утрату своего значения, осталась относительно стабильной. Во-вторых, население по-прежнему придает большое значение социальным целям, таким, как, например, «готовность прийти на помощь другим людям». В-третьих, в процессе изменения ценностных представлений возникли новые социальные ценности, что хорошо прослеживается на явном росте значения такой ценности, как «толерантность». В-четвертых, можно обнаружить, что значение некоторых ценностей после сильного спада в процессе изменения ценностных представлений вновь заметно возросло. Это произошло, например, с ценностью «уважение по отношению к согражданам».

Данный феномен можно объяснить следующим образом: в процессе изменения ценностных представлений данная ценность получила иное толкование. Раньше с «уважением по отношению к согражданам» ассоциировалось проявление уважения по отношению к важному лицу, человеку с положением. Или речь шла об уважении вообще, которое полагалось по отношению к другим или самому себе, потому что так было принято. Позднее, в процессе изменения ценностных представлений, данная ценность, связанная с традиционными социальными отношениями, стала сомнительной. Затем произошло изменение значения, и с «уважением по отношению к согражданам» стали связывать возросшую ценность толерантности. Под «уважением» теперь подразумевали признание права других индивидов – более слабых, иностранцев, представителей других конфессий и т. д. – быть отличными от других. И вследствие этого данная ценность вновь заняла достойное место в системе ценностных представлений.

В настоящее время аналогичные изменения претерпевают и вторичные добродетели, например, «дисциплина». Сегодня под дисциплиной понимают «самодисциплину», то есть соединимую с индивидуализированным стилем жизни добродетель, и она вновь ценится довольно высоко [1].

Если перейти из сферы идеалов воспитания в плоскость практического поведения, картина станет еще более относительной. Имеются репрезентатив-

ные опросы родителей подростков о том, **действительно** ли они оказывают влияние на своих детей в определенных жизненных ситуациях и не поступают ли дети чаще по своему собственному усмотрению. Подавляющее большинство родителей указывают, что они оказывают влияние на поведение своих детей, на их общение с окружающими, на то, что они смотрят по телевидению, на их отношение к труду и порядку. Родители не пытаются влиять на политические взгляды детей, на то, кого они выбирают себе в качестве образцов для подражания, как они проводят свободное время, кого выбирают себе в качестве друзей, как они одеваются. Среди родителей 53% не хотят оказывать влияние на детей также и в области религии. Как видно, в рамках индивидуалистических идеалов воспитания существует довольно большое пространство для практического влияния со стороны родителей на своих детей.

Анализ эмпирических данных позволяет сделать заключение, что представление о том, что население ФРГ отвергает социальные и вторичные добродетели и ставит на первое место свою индивидуализацию, является абсолютно необоснованным. Скорее, можно наблюдать следующее: люди стремятся к тому, чтобы в рамках системы ценностей, ориентированной на индивидуальность, переосмыслить и переоценить социальные и вторичные добродетели. От прежней ситуации, при которой все добродетели были ориентированы на подчинение и конформизм, общество в ФРГ движется к новой ситуации, при которой индивиды ставят себе на службу добродетели с целью индивидуального развития и для достижения индивидуального успеха.

Об этом свидетельствуют данные о личных ценностных ориентациях граждан, то есть о том, что самим индивидам представляется важным в их жизни и к чему они стремятся. Такие ценности, как чувство долга, признание окружающими, индивидуальное саморазвитие, имеют для молодых людей примерно одинаково большое значение; у людей старшего возраста все еще преобладают чувство долга и признание окружающими. Молодые продвигаются по направлению к новой ситуации. Но существуют все же и другие специфические ситуации, возникшие в процессе изменения ценностных представлений, так как тенденция к многообразию вообще типична для модернизирующегося общества. В 1970-е гг. говорили о «поколении протеста», в 1980-е гг. – о «поколении потребителей», представители которых в исключительных случаях проявляли склонность к правому радикализму. В 90-е гг. XX в. проявилось очередное ошибочное толкование изменения ценностных представлений, когда стали говорить о «поколении отречения» («поколение “X”»).

Антиавторитарное воспитание, которое пренебрегает тем, чтобы воспитать у молодых людей выдержку и способность к временному отказу от удовлетворения личных потребностей, производит личностей, которые позднее пос-

тоянно сталкиваются с реальностью и накладываемыми ею ограничениями. Педагогам следовало бы подумать о том, хотят ли они проецировать в воспитание молодых людей утопические идеалы и не должны ли они поставить себе задачу поддержать индивидов в том, чтобы они смогли в реальной жизни уверенно стоять на ногах и найти свой собственный путь.

Последнее едва ли возможно без активизации вторичных добродетелей. Активное воспитание, которое развивает социальные и вторичные добродетели опосредованно, через индивидуальную ответственность, является велением времени. Развивая способность осознанно, самостоятельно, ответственно и успешно отвечать на вызовы времени, воспитание развивает также уверенность в себе, оптимизм и рациональность.

Литература

1. Gensicke Th. Wertewandel und Erziehungsleitbilder. Hinweise aus Sicht der empirischen Soziologie // PAEDAGOGIK. 1994. Nr. 7–8.
2. Isensee J. Rechtsbewusstsein im Rechtsstaat. In: Wertewandel – Rechtswandel: Perspektiven auf die gefährdeten Voraussetzungen unserer Demokratie. Graefelfing: Resch, 1997.
3. Klages H. Traditionsbruch als Herausforderung. Perspektiven der Wertewandelsgesellschaft. Frankfurt/New York, 1993.
4. Klages H., Hippler H.-J., Herbert W. Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition. Frankfurt/New York, 1992.

УДК 377.5
ББК 4421.233

ПРОБЛЕМА ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

А. В. Усова

Идея профильного обучения учащихся старших классов, выдвинутая министерством общего образования в 2002 г., не является новой. Эту идею высказывали некоторые ученые-педагоги (например, бывший директор Челябинского государственного университета доктор пед. наук, профессор Н. И. Алпатов) в 50-х годах прошлого столетия. Он называл этот феномен фуркацией.

Почему вдруг, в начале XXI столетия снова высказывается эта идея и планируется ее решение с начала 2003/04 уч. г.?

Под влиянием, каких факторов она возникла?

Одним из них, я полагаю, явился установленный психологами и педагогами факт различия природных способностей учащихся и различия их способностей к изучению различных дисциплин. Одни из них легко и с интересом изучают и усваивают физико-математические дисциплины и без особого интереса и желания изучают предметы гуманитарного цикла (литературу, историю, правоведение), другие – наоборот, с интересом изучают литературу, историю и не любят изучать физику, математику, химию, биологию. У них совершенно иной стиль мышления. Поэтому пришли к выводу о нецелесообразности предъявления одинаковых требований ко всем учащимся к изучению всех предметов, ныне включенных в действующий базисный учебный план. Поэтому Министерством образования принято решение о профилизации обучения в 10–11-х классах, а начиная с 2006 г. – в 10–12-х классах.

Введение профильного обучения имеет целью способствовать социальной адаптации обучающихся, содействовать их общественному и гражданскому самоопределению. Оно является «Системой специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда, ...отработкой гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального среднего и высшего профильного образования».

Учитывался еще один фактор: облегчение выбора учащимися специализации по окончании школы для определения вуза или колледжа, в котором хотели бы получить высшее или среднее специальное образование по выбранной специальности.

Профессионализация нужна и для той части старшеклассников, которая не ставит перед собой задачи продолжения обучения в колледже или в вузе, для того, чтобы легче адаптироваться в социуме, найти свою нишу.

Но, как правило, в старших классах обучается та часть молодежи, которая связывает свое будущее с обучением в высшем учебном заведении.

Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. При этом расширяются возможности ученика для выбора индивидуальной образовательной траектории.

Переход к профильному обучению позволяет:

- обеспечить углубленное изучение отдельных учебных предметов;
- создать условия для дифференциации содержания обучения старшеклассников, построения индивидуальных образовательных программ;

- установить равный доступ к полноценному образованию разным категориям обучающихся, расширить возможности их социализации;
- обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, в том числе более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

Как же будет решаться в школе проблема профилизации? Школа пока к решению этой проблемы не готова. И на государственном уровне эта проблема еще должным образом не решена: нет четкого определения профилей, нет утвержденных образовательных стандартов для них и нет программ.

В «Учительской газете» от 5 августа 2003 г. опубликованы проекты базисного учебного планов для 10–11-х классов.

В основу построения федерального базисного учебного плана для 10–11-х классов положена *идея* двухуровневого (базисного и профильного) федерального компонента государственного стандарта по каждому учебному предмету. Исходя из этого, **каждый учебный предмет может быть представлен в учебном плане образовательного учреждения и/или выбран для изучения обучающимся либо на базовом, либо на профильном уровне.** Наряду с этим в базисный план входят элективные курсы.

Выбирая различные сочетания базовых и профильных курсов и учитывая нормативы учебного времени, каждая школа, а в принципе и каждый ученик, вправе *формировать* собственный учебный план.

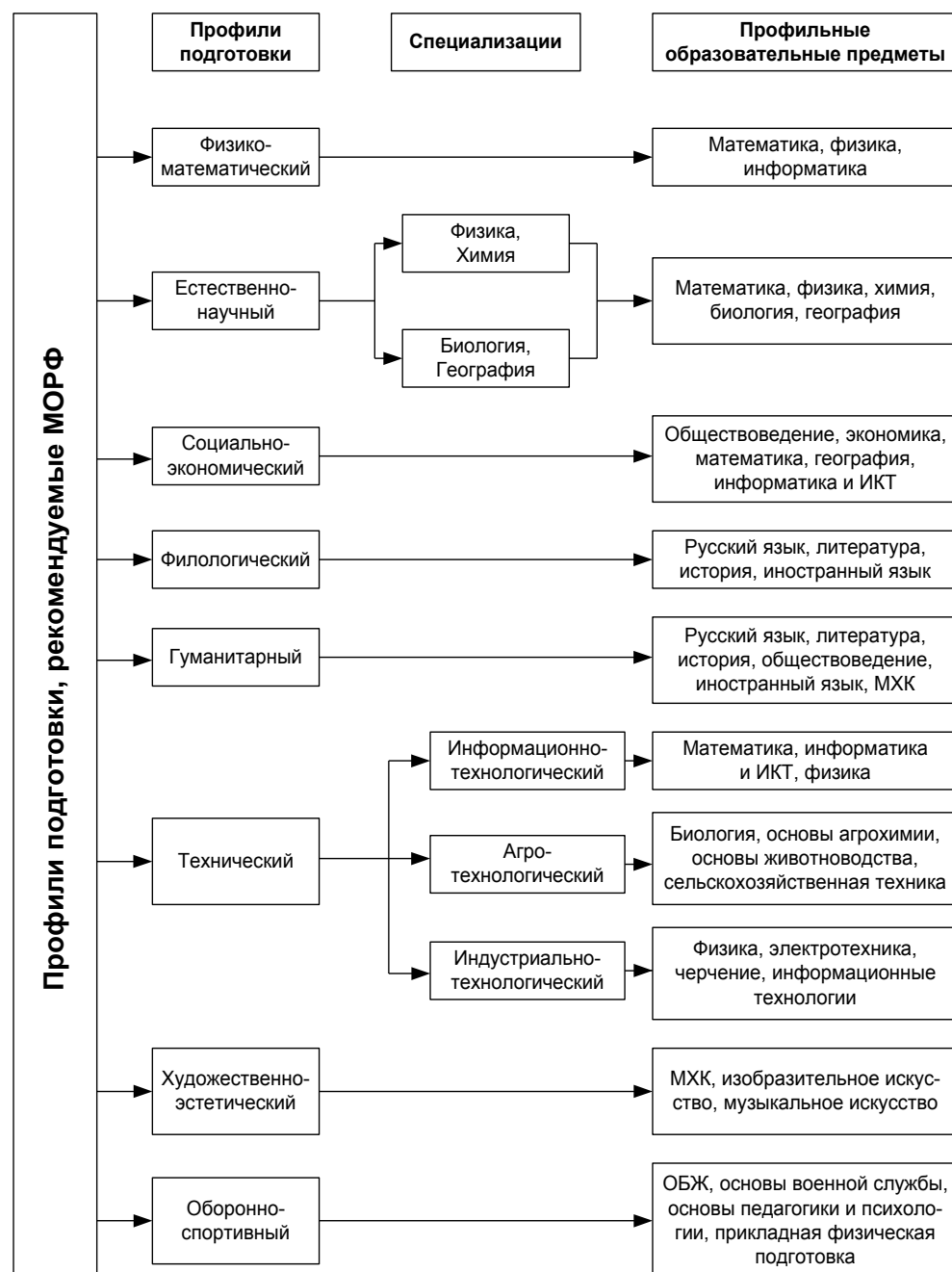
Такой подход предоставляет образовательному учреждению широкие возможности для организации одного или нескольких профилей, а учащимся для выбора профильных и элективных курсов, которые в совокупности составляют его индивидуальную образовательную траекторию.

В последнем проекте базисных учебных планов предполагается 8 профилей (рисунок).

Базовые общеобразовательные курсы – курсы федерального компонента, направленные на завершение общеобразовательной подготовки школьников.

Обязательными базовыми курсами являются: «Русский язык», «Литература», «Иностранный язык», «Математика», «История», «Физическая культура» и интегративный курс «Обществознание» включающее историю и обществоведение – для физико-математического, естественно-научного и технического профилей; «Естествознание» – для гуманитарного, филологического и социально-экономического профилей.

Профильные общеобразовательные курсы – курсы федерального компонента, повышенного уровня, определяющие специализацию каждого конкретного профиля обучения.



Проект базисных учебных планов

Так, «Физика», «Химия», «Биология» являются профильными курсами в естественно-научном профиле; «Литература», «Русский язык», «Иностранный язык» – в филологическом профиле; «Обществознание», «Право», «Экономика» и др. – в социально-экономическом профиле и т. д.

Совокупность базовых и профильных общеобразовательных курсов определяет *состав* федерального компонента базисного учебного плана.

Региональный (национально-региональный) компонент и компонент образовательного учреждения для 10–11-х классов представлены количеством часов, отводимых на их изучение.

Элективные курсы – обязательные курсы по выбору учащихся из **компонента образовательного учреждения**, входящие в состав профиля обучения.

Функции элективных курсов:

- «**надстройки**» *профильного курса*, когда такой дополнительный профильный курс становится в полной мере углубленным (школа, класс), в котором он изучается, превращается в традиционную школу с углубленным изучением отдельных предметов;

- развивают содержание одного из базисных курсов, изучение которого осуществляется на минимальном общеобразовательном уровне, что позволяет поддерживать изучение смежных учебных предметов на профильном уровне или получить дополнительную подготовку для сдачи единого государственного экзамена по выбранному предмету профильного уровня;

- способствует удовлетворению познавательных интересов в различных областях деятельности человека.

В данном проекте внесены *следующие изменения* по сравнению с действующим базисным, утвержденным приказом Минобразования России от 09.02.1988 № 32:

1. Введен учебный предмет «**Русский язык**» в объеме 1 час в неделю, учитывая возрастающую роль русского языка в многонациональном общении и **обязательный экзамен по этому предмету при поступлении в любой вуз**.

2. Усилено внимание к изучению в школе иностранных языков, увеличено время на их изучение до 3-х часов в неделю.

3. «**Информатика**» исключена из состава обязательных базовых учебных предметов по следующим причинам:

- во-первых, в связи с тем, что предусмотрено существенно увеличить объем изучения информатики в основной школе,

- во-вторых, специфической функцией информатики как сферы деятельности, обеспечивающей своими методами и средствами другие области знания и деятельности человека, что снимает необходимость изучать на старшей ступени базовый (инвариантный для всех профилей) курс информатики.

Более целесообразным представляется его профильное изучение, ориентированное на запросы каждого конкретного профиля.

4. В профилях гуманитарной специализации вводится интегрированный курс **«Естествознание»**. Это позволяет:

- значительно экономить учебное время (с 6 до 3–4 ч), высвободившийся резерв которого можно использовать на расширение и углубление соответствующих учебных предметов (литературы, языков, истории и т. д.);
- дать широкие возможности для формирования единой целостной естественно-научной картины мира;
- ориентировать обучающихся на общеучебные, общепознавательные умения и навыки, формируемые на межпредметной основе;
- снять малоэффективные «одночасовые» предметы, на которые фактически распадается курс естествознания в условиях, когда на их совокупность (физика, химия, биология) в учебном плане реально выделить не более 4-х ч учебного времени.

Дополнительный один час в неделю для изучения естествознания в виде отдельных курсов физики, химии и биологии может быть взят школой за счет времени, отводимого на элективные курсы.

5. Предлагаемый интегративный курс **«Естествознание»** строится не как сумма отдельных элементов знаний по физике, химии и биологии, а как курс, обеспечивающий формирование целостной естественно-научной картины мира и ознакомление школьников с методами познания, характерными для естественных наук. Эти задачи в большей степени соответствуют назначению изучения естествознания в профилях гуманитарной направленности – формирование современного научного мировоззрения, самоопределение личности в окружающем мире.

6. При построении содержания образовательной области **«Обществознание»** рассмотрена целесообразность выделения в качестве самостоятельных учебных предметов **«Экономики»** и **«Права»**.

7. Из числа обязательных базовых учебных предметов исключен предмет **«Технология»**. Это связано с тем, что в условиях специализации образования на старшей ступени единой содержания обучения технологии быть не может. Дифференцированное (в зависимости от профиля) содержание технологического образования должно входить в соответствующие профильные или элективные курсы.

8. Изучение **«Основ безопасности жизнедеятельности»** (ОБЖ) перенесено из старшей ступени школы в основную. Это обусловлено тем, что обязательным является основное общее образование. По этому изучение ОБЖ только в старших классах лишает определенную часть детей знаний и умений в этой важной области.

Изучение ОБЖ целесообразно начинать раньше, чем в старших классах (например в начальной школе – в предмете «Окружающий мир», в физике, биологии, химии) в основной школе часть традиционного содержания предмета ОБЖ, связанная с правовыми аспектами воинской службы, перенесена в учебный предмет «Обществознание».

Старшая ступень готовит выпускников не только к поступлению в высшие учебные заведения, но и для обучения в системе начального и среднего профессионального образования, а также к началу трудовой деятельности. Этим обусловлено увеличение числа рекомендуемых профилей технологического направления.

Представленные Министерством образования варианты учебных планов являются примерными и носят рекомендательный характер. Их следует рассматривать как иллюстрацию возможного использования предложенного механизма формирования конкретного учебного плана **из курсов трех типов**: базовых, профильных и элективных. Предложенные варианты это не только примеры учебных планов возможных профилей, но и демонстрация принципа их построения.

В школах идет подготовительная работа по выявлению намерений учащихся 9-х классов обучаться по тому или иному профилю. Проводятся контрольные работы по физике, химии, биологии и по другим предметам, по результатам которых учащимся можно было бы рекомендовать соответствующий их способностям и уровню знаний тот или иной профиль.

Важной проблемой при организации профильного обучения является подбор учителей, которые могли бы вести углубленное преподавание профильного предмета. Большие трудности в подборе таких учителей могут возникнуть в сельских школах.

В условиях города ее решение может быть осуществлено за счет приглашения к преподаванию профильных предметов преподавателей вузов, приглашения на условиях почасовой оплаты высококвалифицированных учителей из соседних школ.

В сельской школе проблема может быть решена за счет приглашения ученых из города для прочтения курса лекций в течение одной – двух недель. Но это непростое решение проблемы.

А вообще-то нужна специально организованная работа в институтах повышения квалификации учителей, в педвузах по подготовке учителей к углубленному преподаванию профильных предметов через систему курсов.

Нужны сборники задач, повышенной степени трудности, пособия для самостоятельной работы учащихся.

Первостепенной проблемой является разработка принципов отбора учебного материала для углубленных курсов.

Каким требованиям он должен удовлетворять, в каких направлениях должен решаться процесс углубления? Думается, что применительно к физике процесс углубления не должен сводиться к натаскиванию учащихся на решении сложных задач, к подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ по физике и математике, хотя эта задача должна решаться в числе других.

Говоря о решении задач, нужно обратить внимание формированию у учащихся умения решать не только количественные (вычислительные) задачи, но и экспериментальные, качественные задачи, играющие важную роль в понимании сущности изучаемых явлений и законов, которым они подчиняются, в преодолении формализма в знаниях.

Прежде всего, следует усилить методологическую направленность курса физики, ознакомления учащихся с методами научного познания, усилить внимание изучению фундаментальных физических теорий, законов, формированию умения применять теоретические знания к объяснению явлений и свойств тел.

УДК 370 (045)
ББК 431

НАРОДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ ТРАДИЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

В. В. Ягодин

Народная педагогика, как и вся народная культура, отличается синкретичностью, т. е. настолько тесной связью всех своих компонентов, что нередкое вычленение одного из них представляется достаточно затруднительным. И. С. Кон даже считает бессмысленным дифференцировать воспитание применительно к древним обществам [8, с. 141]. Вместе с тем нельзя не признать наличие в зрелой народной культуре многих видов воспитания, пусть не всегда в достаточно осознанном виде, в теснейшем их соединении. Так, народная физическая культура не только решала задачи физического воспитания, но всегда развивалась в самой тесной связи с такими видами воспитания, как нравственное, трудовое, патриотическое, экологическое, эстетическое, полоролевое и т. д., чем способствовала становлению и формированию личности в условиях конкретного этноса и определенной эпохи.

Традиционное общество, в эпоху которого народная культура достигла наивысшего развития, представляло собой достаточно жесткую и замкнутую

систему и поэтому было заинтересовано в **нравственном воспитании** подрастающего поколения как залог и фундамент своей прочности. Свою лепту в этот важнейший вид воспитания вносила традиционная физическая культура каждого этноса. Народные состязания и игры часто содержали ценные для воспитания молодежи ритуалы и традиции. Так, грузинское фехтование палашевидными клинками («парикао-ба») могла остановить любая женщина, бросив между противниками платок. В Средней Азии перед схваткой борцы должны были символически принять пищу из одного блюда. Состязания, как правило, проходили в духе уважения к сопернику, утверждали наполненные высоким гуманизмом благородные традиции, многие из которых не утратили своего значение до нашего времени. Так, участник молдавской борьбы «трынтэ», не подавший сопернику руку, снимался с соревнований [3, с. 19]. В Средней Азии и Туве победитель в борьбе обязан подать руку побежденному, помогая ему встать на ноги [10, с. 24]. На праздничных играх горных черемисов победитель получал испеченный из сдобного теста приз («уяцу»), который он тут же делил со своими товарищами [17, с. 261–262]. Теплая дружеская атмосфера царила во время проведения тувинских спортивных игр. Зрители беззлобно подтрунивали над неудачными действиями игроков, причем, обижаться на шутки запрещалось. Проигравшие должны были рассказать сказку, либо что-нибудь спеть [10, с. 15–17]. У аборигенов Австралии до сих пор мальчишки любят играть в войну или охоту, применяя игрушечное оружие. Если во время игры кто-то нечаянно причинит сопернику излишнюю боль (к «обычной» боли их приучают с раннего возраста), то он должен отдать пострадавшему свое оружие или чашку риса [2, с. 42].

Дружеский характер народных соревнований, как правило, сочетался с требованиями четкого выполнения правил. В калмыцкой борьбе специальные секунданты строго следили за тем, чтобы участники не хватали друг друга за волосы, не царапали и не душили друг друга. Словацкий кулачный бой («битка») прекращался после появления крови или падения одного из соперников [12, с. 319]. Опоздавшие участники рождественских игр донских казаков подвергались строгому наказанию [14, с. 31].

Нравственному воспитанию способствовал факт участия в играх и особенно публичных состязаниях авторитетных людей старшего поколения. Так, на Кавказе все споры, возникающие во время состязаний, решал совет старейшин. Нарушить правила, проявить нечестность, недобросовестность считалось позором. В Грузии на фехтовальных поединках запрещалось нанесение тяжелых ран и увечий.

Вспомним палочные и кулачные бои на Руси, которые не раз запрещались (и снова разрешались) царями из-за их высокой травмоопасности. Вместе с тем там царил жесткий кодекс чести участников и зрителей. Неписанные тра-

традиционные правила палочных боев гласили: «биться полюбкам», «не по злобе», «до охоты», «не иметь сердца» (не сердиться на соперника), «не бить по голове и ногам», «не бить сзади», «не бить лежащего», «не бить мазку» (того, у кого потекла кровь). Последние три правила существовали и в кулачном бою. Кроме того, в кулачном бою запрещалось зажимать в руках какие-либо отягощения. Нарушение правил строго каралось, причем, наказание шло не только от противника, но и от своих. Кстати, дети и подростки перенимали данный кодекс и экстраполировали его правила в свои, как это бывает у данной возрастной категории людей, непростые взаимоотношения. В драках было не принято бить лежащего, нападать сзади, выясняли отношения «один-на один» и «до первой крови». В мальчишеской и юношеской среде презирались и наказывались нарушители этих правил.

Заботой о нравственности подрастающего поколения в традиционной культуре свидетельствует пример Тувы, где на народных праздниках молодежи до 25–30 лет запрещалось употреблять спиртные напитки и курить. Юноши и девушки весело проводили время, участвуя в состязаниях, играх и забавах [10, с. 25]. В Бурятии запрещали употреблять спиртное до 40 лет [11, с. 83].

Спортивные наставники пользовались в народе огромным авторитетом и уважением. Как правило, ими становились бывшие чемпионы. Однако одних спортивных заслуг было недостаточно. К примеру, стать учителем борьбы у таджиков («фотихом») или у узбеков («усто») мог не каждый «пахлавон» (чемпион, богатырь), так как он должен являться не просто тренером, но и духовным наставником молодежи. Так, к узбекскому «усто» предъявлялся ряд серьезных требований: «быть «чистым», без недостатков; руководить «в целомудрии», не быть скупым и ничего не жалеть для учеников; быть к подопечным «сострадабельным», обучать их по их способностям; не лицемерить с учениками, обращаться с ними мягко» [12, с. 214–215].

В свою очередь, согласно тем же традиционным узбекским законам, ученики обязаны были быть правдивыми, благочестивыми, добродетельными, нравственными, благожелательными, воспитываться в повиновении богу, слушаться учителя, никому не завидовать, не быть скупым с друзьями и жить с ними в мире, не гордиться своей силой, не радоваться поражению врага [там же]. В Таджикистане после окончания обучения в борьбе ученик готовил угощение, приглашал на него своего наставника («фотиха») и 4–5 учеников этой же «школы». Учитель благословлял новоиспеченного борца и наказывал ему быть не только сильным и умелым в борцовских поединках, но также добрым и честным в обычной жизни.

Чтобы заслужить звание «пахлавона», необходимо не просто стать чемпионом. Надо постоянно демонстрировать разнообразные позитивные качества

личности: «страх божий», «следование шариату», «сильное тело», «добрый язык», «храброе сердце», «сам совершенный», «выносливость», «ученость», «постоянное старание», «приятный характер», «воздержание от запретного», «постоянное благодеяние» [там же, с. 215–216]. Примечательно, что из 12-ти качеств только «сильное тело» (в иерархии качеств – 3-е место) и «выносливость» (7-е место) можно назвать физическими. Остальные относятся к личностным чертам, большинство из которых следует охарактеризовать как высоконравственные.

У всех народов существовали обычаи воздания почестей победителям соревнований. Они получали богатые подарки, о них складывались песни, рассказывались легенды. Эта традиция обладала значительным педагогическим воздействием, потому что в народе самые сильные, смелые, выносливые и быстрые пользовались огромным авторитетом, и в то же время от них люди ждали только высоконравственных поступков. С одной стороны, считалось, что самые сильные должны быть защитниками слабых и примером для подражания, а с другой, – как высшие человеческие качества ценилось достоинство в сочетании со скромностью и уважительным отношением к людям.

Поскольку в традиционном обществе труд был в основном ручным, требовал проявления высокого уровня развития физических качеств, то **трудовое и физическое воспитание осуществлялись параллельно**: иногда синхронно, иногда один из этих видов служил подготовкой к другому, при этом задачи и мотивы действий были также неодинаковы. Поэтому можно выделить, как минимум, три типа влияний этих двух видов народной педагогики на объект воспитания:

1. Синхронное воздействие на духовно-нравственную сферу личности ребенка или молодого человека и на его телесную организацию. Речь идет не только об обучении трудовым умениям с одновременным развитием двигательных качеств, но и о гамме интеллектуально-психологических реакций, переживаемых им во время трудовых операций. К примеру, у малых народов Индонезии мальчик уже в 15 лет сам изготавливал себе долбленную лодку, в процессе чего отрабатывал определенные трудовые навыки, совершенствовал координационные качества, развивал глазомер, силу мышц рук, спины и плечевого пояса, повышал общую физическую работоспособность. Одновременно с этим юный труженик, испытывая значительное интеллектуальное и психологическое напряжение, формировал в себе многие необходимые в труде и жизни качества личности наблюдательность, смекалку, настойчивость, трудолюбие, волю, целеустремленность, терпеливость, аккуратность и др.), также ощущал целый ряд эмоций, в том числе – положительных (радость и удовлетворение в процессе и от результатов труда и др.). Все это закрепляло в сознании и подсознании ребенка или молодого человека единство духовно-нравственного и телесного, совершенствовало его духовную и физическую культуру.

2. Занятия физическими упражнениями являются подготовкой к труду (порой тяжелому, а порой – опасному).

3. Трудовые действия предпринимаются с целью подготовки к занятиям физическими упражнениями (изготовление спортивного инвентаря, соответствующей одежды, устройство площадки для игр, подготовка животного к предстоящим состязаниям и т. д.). Сыновья народностей ханты и манси в 6 лет уже изготавливали себе лук и стрелы. Русские или скандинавские мальчики и девочки должны были приложить немало усилий, чтобы натаскать соответствующее количество воды и залить ледяную горку или каток. Малолетний казах сам готовил себе лошадь к скачкам: кормил, ухаживал, изготавливал конское снаряжение, а в 7 лет участвовал в настоящих скачках.

Особое воспитательное значение имели трудовые праздники, которые у каждого народа были насыщены физическими упражнениями, состязаниями, забавами. Как правило, на подобных праздниках было принято обмениваться или торговать изделиями различных промыслов: коврами, посудой, самодельными тканями, одеждой и т. п. Происходил общественный смотр одновременно трудовых и спортивных достижений людей определенного народа или региона. Победители соревнований получали богатые призы и пользовались в народе почетом и уважением. О самых великих чемпионах складывались легенды и песни. Большой славой пользовались также лучшие умельцы-кузнецы, ткачи, столяры, гончары, чеканщики и т. д. Этим подчеркивался высокий социальный статус как труда, так и физической подготовки трудящегося человека. В сознании детей и молодежи утверждалась связь и взаимозависимость между успехами в спортивно-игровой деятельности и результатами труда, от которых зависело благополучие во взрослой жизни.

Патриотическое воспитание в народной педагогике осуществлялось в двух направлениях:

- формирование чувства привязанности и любви к Родине;
- физическая, психологическая и нравственная подготовка будущего защитника своего края, народа, страны.

Традиция многих народов вносить в свадебный обряд состязания между сторонами жениха и невесты – это возможность воспитания у подрастающего поколения уважения к своей семье и роду, проверка жизнестойкости и сплоченности своего рода. Это выражалось в различных противоборствах. В ритуал бурятской свадьбы непременно входило состязание «нара буялолдаха» – своеобразная борьба на лошадях. У донских казаков – борьба, у белорусов – борьба и перетягивание палки, в Средней Азии – перетягивание ковра. У ногайцев (Сев. Кавказ) существовал обычай «атлыаяв», когда всадники со стороны невесты стремились заехать в комнату жениха. «Кучерг куназир» – это тувинская

свадебная игра, где молодежь на лошадях борется за кожаную флягу с вином. На североосетинской свадьбе конная свита невесты старалась сдернуть папаху с молодого человека со стороны жениха, а те, в свою очередь, пытались стащить всадников с лошади. У ассирийцев, армян, турков-месхетинцев любой встречный мог остановить свадебную процессию и вызвать на борьбу мужчину из сопровождения невесты. Отец невесты должен был раскошелиться в случае поражения своего борца.

Среди игр детей и молодежи в рассматриваемом аспекте необходимо отметить роль народных коллективных подвижных игр, где отрабатывались не только умения выполнять слаженно действия членов команды в напряженных состязательных условиях, что само по себе имело значение для подготовки будущих воинов, но, что представляется не менее важным, формировались способности действовать во имя коллектива, зачастую в ущерб личным интересам.

Особую воспитательную роль играли коллективные игры во время различных праздников, когда команды формировались по принципу деления на исторически сложившиеся группы населения: территориальные, профессиональные, этнические, сословные и т. д. Сражение в палочном, каменном или кулачном бою с целью защиты чести своего района, сравнительно небольшой группы людей одного этноса или сословия, с риском получить при этом травму или даже увечье можно квалифицировать как проявление «квасного патриотизма». В то же время, здесь формируются элементы любви к малой родине, что является основанием для высокого патриотизма, т. е. любви и преданности к Родине, готовности защищать ее «не щадя живота своего».

Физическая и психологическая подготовка будущего воина осуществлялась всеми средствами народной физической культуры, формирование которых зависело от условий бытования того или иного этноса. Главную же роль играли народно-национальные виды спорта, игры с элементами единоборств, а также игры с двигательными действиями, служащими подготовкой для навыков боя. Единоборства, метание предметов (в цель, в высоту, на дальность), военизированные игры (в том числе – конные) – вот далеко не полный перечень видов и упражнений народного спорта, которые служили средством развития силовых качеств, быстроты, выносливости, ловкости, меткости, глазомера и других двигательных способностей, а также формирования ряда важнейших психологических качеств, необходимых в обстановке боя.

Из арсенала физических упражнений, популярных в народе, самый большой набор двигательных действий, востребованных в военных условиях, содержат единоборства: разнообразнейшие виды борьбы (в том числе – в воде, верхом на животном и друг на друге и др.); фехтование (используя палки, дубинки, трости, кнуты, копыя, мечи, сабли и т. п.); кулачный бой; поединки, сидя в лодке или верхом на животном; перетягивание: палки, каната, ковра, по-

лотенца; игры-единоборства с выдворением соперника за линию (сцепившись за руки, как в шведской «дра армкрок»; ударом плеча, как в албанской «чили э ррексом шогин»; взявшись за пояса, как в греческой «диапали»; обхватив друг друга за туловище, как в хантской «кольм»; сцепившись под локти за спиной, как в чешской «ломани круп»; связавшись арканом, стоя на четвереньках спиной друг к другу, как у каракалпаков и т. п.).

Об идеале морально-нравственного облика воина из народа наиболее красноречиво свидетельствует народный героический эпос как одна из мощнейших форм мирового фольклора. Безвестные авторы эпоса прославляют богатырей – защитников родного края, бедных и униженных, воспевают борцов за правду и справедливость. Герой армянского эпоса «Давид Сасунский» Багдасар освобождает народ от тирании злого и могущественного багдадского халифа, сразив его в бою [6, с. 60]. Другой героический персонаж этого произведения могучий Мгер спас людей от голода, вручную победив льва [там же, с. 123]. В хакасском эпосе «Албынжи» сестра наказывала брату-богатырю:

«Сила тебе для народа дана.

Пусть не уйдет бесполезно она» [1, с. 464].

Подлинно народный герой в глубине своей души миролюбив, по скольку большинство народов мира не жаждут войны, они хотят мирно жить и трудиться на своей родной земле. В бурятском народном эпосе «Гэсэр» окончание войны описывается следующим образом:

«Наступило желанное время!

Ни к чему походное стремя,

Ни колчанов не надо, ни стрел,

Не нужны ни мечи, ни луки!» [5, с. 170].

Существенный вклад в **экологическое воспитание** подрастающего поколения в традиционном обществе вносила народная физическая культура. Во-первых, подавляющее большинство физических упражнений, игр, состязаний, забав проходило на открытом воздухе: на лужайке, в лесу, на реке, в городском парке. Занятия в естественных условиях способствовали гармонизации личности ребенка, развитию его гуманистической и эмоционально-эстетической сферы, формированию нравственно-ценностного отношения к природе.

Во-вторых, инвентарь для физических упражнений, игр или состязаний, как правило, изготовлялся из природных материалов. В зависимости от местных природно-климатических условий, в ход шли естественные материалы: камень, дерево, трава, плоды растений, мох, ткани животных (шкура, кожа, кости, сухожилия, мочевой пузырь и др.), птичьи перья и т. п. При этом не следует забывать, что все это делалось своими руками уже в раннем детстве. Подобная деятельность является элементом педагогической среды, способствующей формированию представления о своем Я как частице всего живого на земле.

В-третьих, целый ряд народных физических упражнений и состязаний связан с животными. В разных регионах мира в народной физической культуре использовали разных животных: лошадей, оленей, собак, быков, верблюдов, лам, страусов, слонов, соколов, беркутов и т. д. Проводили: катание, бега и скачки (в упряжке и верхом), преодоление различных препятствий верхом, одиночные и командные игры верхом, буксировку животным лыжника или саночника, соколиную охоту и т. п. Подготовка к таким упражнениям и состязаниям проходила в тесном общении с животным (тренировка, уход, кормление и т. д.), что всегда способствует воспитанию в человеке многих гуманных черт. Поскольку в традиционной культуре любого народа общению с животными приучают очень рано (например, кочевые казахи и киргизы овладевали навыками верховой езды раньше, чем умению ходить), когда дети переживают инзитивный (чувственный) период, когда они обладают наибольшей восприимчивостью, у них развивается на уровне подсознания глубокая привязанность к этим живым существам.

Любовь к природе, формирование определенной системы знаний о ней воспитывают охота и рыбная ловля. Эти древнейшие виды народной физической культуры предполагают не обычное пребывание на природе, а углубленное изучение ее в определенных аспектах и проявлениях. Удачливые охотники – это знатоки повадок птиц и зверей, растительного мира, многих явлений природы. Подобное можно сказать и о настоящих рыбаках. В семьях охотников и рыбаков к этим видам деятельности приучали с самого раннего возраста. М. О. Косвен пишет, что мальчики народа кубу (Африка) в 3–4 года начинают охотиться на мелких птиц и умеют управлять лодкой [19, с. 139].

Неграмотные люди, лишённые медицинского обслуживания, жившие в постоянном контакте с природой, зачастую в условиях сурового климата, силой своего пытливого ума и наблюдательности открывали свои средства гигиены, борьбы с болезнями и их профилактики.

Чем суровее климатические условия проживания того или иного этноса, тем большее значение там придается закаливанию, виду деятельности, одновременно связанной с физическим и с экологическим воспитанием. В. И. Прокopenko подробно рассказывает о системе закалывания в традиционной культуре народов Севера и Дальнего Востока. Для примера лишь скажем, что дети там круглый год почти в любую погоду играют на воздухе с утра до вечера и что закалывание у них начинается в утробе матери, когда беременную женщину помещают за две недели до родов в неотопливаемый чум. После родов она еще столько же живет в этом помещении [15, с. 23]. У эвенков, кетов, нганасан, саамов и других народов российского Севера родившегося ребенка сразу обмывали в воде или снегу. Обычай окунать новорожденного в ледяную воду

существовал и у других народов (например, у алеутов), причем, не всегда живущих в холодном климате (например, у курдов). Русские крестьянские дети могли играть на улице босиком в любое время года.

Эстетической воспитание в традиционном обществе осуществлялось всеми средствами народной художественной культуры, в которой, по В. С. Цукерману, нашли свое выражение не только народное миропонимание, но также народная этика и народная педагогика [18, с. 90].

Эстетическому воспитанию содействовало благотворное общение с природой, которая развивает духовно-эстетическое сознание в человеке, особенно в юном существе: будит активность эстетического восприятия, чувствования, творческого воображения и образного мышления, эмоционального переживания.

Эстетика заложена в природе самой двигательной деятельности. Движения человека или животного, если они экономичны, пластичны, легки, т. е. по теории физической культуры «техничны», или, к примеру, выражают мощь, силу, быстроту, ловкость, гибкость воспринимаются как «красивые». Народы Приамурья практиковали фехтование на палках, где победитель определялся по четкости и красоте выполнения приемов. В танце горных греков «цамикос» соревнование заключалось в исполнении сложных фигур с топором.

Занятия физическими упражнениями формируют кра сивое тело. В народе всегда ценились сильные, хорошо сложенные люди, например, у русских – «статные», «дородные», «осанистые», с красивой походкой. С. С. Крюкова пишет, что в южно-русских губерниях в XIX в. в иерархии качеств, характеризующих хорошую невесту, «дородность», т. е. телесная красота, занимала второе место после «девственности», далее следовали характеристики, также связанные с физическими качествами: «здоровье» и «способность к работе» [9, с. 43]. Здесь же автор подчеркивает, что понятие «красота» в русском народе ассоциировалось с физической силой и здоровьем как у мужчин, так и у женщин. В африканском кочующем племени ваноби до сих пор существует ежегодная традиция организации во время сезона дождей в течение целой недели танцев, на которых девушки выбирают себе мужей, причем, главными критериями выступает телесная красота и умение хорошо танцевать. Можно предположить, что многолетняя практика жизни этого племени показывает, что хорошо сложенные и координированные мужчины лучше проявляют себя в нелегкой жизни кочевников.

Эстетика присутствует в соревновательной деятельности. Зрители, присутствующие на состязаниях, ценят не только красоту броска в борьбе или удара по мячу в лапте, но также эстетику морально-нравственного в поведении участников: волю к победе, силу духа, стойкость, выдержку, великодушное отношение к сопернику и т. д. Как уже упоминалось выше, в традиции многих

народов было почитание чемпионов в борьбе, кулачном бою, в поднимании тяжестей и т. п. В честь их складывались песни, где особо отмечалось их благородное, уважительное отношение к противнику и зрителям.

Спортивный инвентарь и другие атрибуты физических упражнений, игр или состязаний старались по возможности делать красивыми, чтобы они выглядели привлекательно, «радовали глаз». Родители коренных жителей Сибири «ладили» своим малолетним чадам камусные лыжи и украшали их узорами. Игроки в лапту или в городки имели свои собственные биты и стремились к тому, чтобы они выглядели лучше, чем у соперников. Участники конных соревнований изготавливали красивую сбрую, тщательно мыли лошадь и заплетали ей гриву и хвост и т. д.

Организация крупных состязаний всегда имела элементы праздничности, торжественности, увлекательности. У узбеков, киргизов, таджиков борцовские поединки представляли собой театрализованное зрелище. Состязания всегда начинались с выступления глашатая. В разгар крупнейшей в России нижегородской ярмарки появлялись мальчишки с криками «городошники идут города зажигать!», вся ярмарка сворачивалась, люди спешили смотреть на соревнования приехавших специально для этого со всей страны самых лучших игроков в городки. У многих народов соревнования проходили под музыку. Молдавская борьба «трынтэ» сопровождалась звуками «чимпо», «флуера», гармони или целого ансамбля; грузинская борьба «картули чидаоба» проходила под аккомпанемент «доли» и «зурны», причем, победитель исполнял танец «картули». Азербайджанские борцы выполняли специальную разминку музыкального характера – «мейдан кэзмок» – под сопровождение трио «дудуков». Предварять борцовскую схватку танцем-разминкой было в традиции армян («пайланджи» или «пайлэвани пар»), грузин («палавнури»), тувинцев («девиг»). Перед состязаниями в осетинском кулачном бою «уайта-уайта» звучала песня-вызов «уайта-уайто». У эскимосов существовала разновидность кулачного боя, когда сам поединок перемежался с исполнением песен («тиклутут»).

И наконец, многие элементы народной физической культуры тесно связаны с музыкой, искусством. В Средней Азии после уборки урожая и до весны мужчины организовывались в своеобразные объединения («зияфат», «зиефат», «*rap*», «гаштак», «машряп») для проведения совместного досуга, где занимались физическими упражнениями, пением, музыкой [12, с. 189].

Целый ряд народно-национальных физических упражнений воспринимается как искусство: акробатика, гимнастика, канатоходство, прыжки на шкуре, вольтижировка, джигитовка и др.

В контексте рассматриваемой проблемы особо следует отметить народные танцы, которые в полной мере относятся как к физической культуре, так

и к искусству. Известно высказывание древнегреческого писателя Лукиана о народном танце, который «вносит лад в душу смотрящего, изощряя взоры красивейшими зрелищами, увлекая слух прекраснейшими звуками и являя прекрасное единство душевной и телесной красоты» [7, с. 97].

Сымско-кетские эвенки состязались в танце-единоборстве, где участники, танцуя по кругу, взявшись за руки, по очереди стремились уронить соперника на колено. У многих народов были распространены танцы с оружием:

- у таджиков: с саблями («шамшер бози»), с ножами («корд бо-зи»), с палками;
- у туркменов: с палками («лад бази»), с мечами («тег»), с саблями («талвал»), с ножами («катти»);
- у уйгуров: с саблями («килич»), с ножами («пичак»), с секирами («айпалта»);
- у анатолийских греков – с ножами («кичеклыкса»).

С мечами танцевали: мальтийцы («парата»), скандинавы («свердданс»), англичане («свордданс»).

Танцы с топором исполняли: словаки («вала шкови танец»), горные греки («цамикос»), поляки («збойники»).

У критских греков был танец в полном вооружении («пендозалис»).

А. Мандзяк пишет, что кавказские горные евреи могли исполнять виртуозные танцы с кинжалами в следующих вариантах:

- клинки привязаны к пяткам горизонтально;
- кинжалы прикреплены к подошвам;
- обутыми в маленькие котелки по лезвиям;
- с завязанными глазами и т. д. [12, с. 314].

В народной культуре взаимоотношения между танцами и физическими упражнениями была достаточно тесной. Красноречивый пример: у тунгусов «танцевать», «играть», «состязаться», «упражняться» обозначены одним термином «эви» или «икэ» [12, с. 241]. Венгерский народный танец «ботоло» содержит в себе имитацию фехтовальных приемов. У древних грузин были распространены танцы, содержащие в себе элементы физических упражнений: «фарцикуру», «хоруми», охотничий танец, «басти» – танец-дуэль, хоровод «перхули», где участники становились на плечи друг друга, образуя несколько этажей. Были также распространены акробатические и гимнастические упражнения с элементами танца под музыкальное сопровождение («муштантоба») [4, с. 2–6].

Гендерной самоидентификации детей молодежной эпохи традиционного общества способствовали народные игры и танцы. Раздельные игры для мальчиков («отроков», юношей) и девочек («отроковиц», девушек) способствовали формированию тендерных различий, воспитанию, с одной стороны, настоящего мужчины (труженика, кормильца семьи, воина), а с другой, – женщины (доброй, любящей, заботливой матери и жены). В военизированных

играх, как правило, участвовали только мальчики, подростки и юноши. Вместе с тем в некоторых регионах мира в подобных играх участвовали и юные представительницы «слабого пола». Например, к таким регионам можно отнести Северный Кавказ, Грузию, Армению, Афганистан, где судьба народов была связана с постоянной борьбой за независимость, и военно-физической подготовкой занимались лица обоего пола.

Смешанные игры и танцы выполняли некую матримониальную функцию, когда юноша и девушка, «подсматривая» себе партнера в браке, демонстрировали не только телесную красоту, но также определенные черты носителя пола. В отличие от детских игр, в играх юношей и девушек состязательный элемент отходит на второй план. Для них главным представляется коммуникативный фактор. Сверхзадачей таких игр является стремление показать себя с самой лучшей стороны не только (а может быть и не столько) в аспекте двигательных способностей, но и в плане общего впечатления от всего поведения во время игры, иными словами, юноши и девушки стараются понравиться друг другу. Юноши демонстрируют не только мужественный облик и физические качества, но также ум, достоинство, деликатное, уважительное отношение ко всем участникам игры, а к девушкам в особенности. Девушки пытаются произвести благоприятное впечатление не только лицом, фигурой, красивыми пластичными движениями, но и своими повадками, в которых угадывается характер, достойный восхищения. Недаром, у каждого народа многие смешанные игры содержат элементы театрализации, призванные высветить с разных сторон личность каждого участника. Поэтому смешанные подвижные игры в народной культуре можно назвать школой тендерного, полоролевого и сексуального воспитания.

С. А. Токарев обращает внимание на различия в характере движений юношей и девушек в славянских плясках (русские – «Камаринская», «Перепляс», «Барыня», «Елецкий», «Гусачок»; украинские – «Казачок», «Гопак»; белорусские – «Лявониха», «Крыжачок») [16, с. 93–94]. Действительно, мужская часть участников стремится показать удал, лихость, их движения отличаются мощностью, быстротой. В то же время, девушки демонстрируют пластику, грацию, изящество движений рук, ног, головы, всего тела. Еще больший контраст характера двигательных действий участников разного пола обнаруживается в танцах народов Кавказа (знаменитые «Лезгинка» и «Кабардинка», парные и хороводные пляски черкесов «Удж» и т. д.).

Итак, народная физическая культура, являясь неотъемлемым компонентом народной педагогики, помимо физического воспитания (что не вызывает сомнения), позитивно влияла на становление и развитие личности детей и молодежи традиционного общества, формируя у них многие нравственные качества,

способствуя трудовому, патриотическому, экологическому и эстетическому воспитанию, тендерной самоидентификации. Представляется, что многие традиции народной педагогики не утратили своей ценности и требуют своего возрождения, однако это является предметом особого, тщательного исследования.

Литература

1. *Албынжи*. Хакасский народный эпос / Пер. И. Кычакова // Героический эпос народов СССР. Т. 1. – М.: Худож. лит., 1975.
2. *Артемова О. Ю.* Дети в обществе аборигенов Австралии // Этнография детства. Традиционные методы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии. – М.: Наука, 1992.
3. *Благодаров В. П., Балобин А. С.* Молдавская национальная борьба. Правила соревнований. – Кишинев: Госиздат Молдавии, 1956.
4. *Гвамарадзе Е. А.* О некоторых специфических особенностях грузинского народного танца. – М.: Наука, 1964.
5. *Гэсэр*. Бурятский народный эпос / Пер. С. Липкина // Героический эпос народов СССР. Т. 1. – М.: Худож. лит., 1975.
6. *Давид Самсунский*. Армянский народный эпос. – М., 1939.
7. *Даркевич В. П.* Народная культура Средневековья: светская праздничная жизнь в искусстве IX–XVI вв. – М.: Наука, 1988.
8. *Кон И. С.* Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). М.: Наука, 1988.
9. *Крюкова С. С.* Брачные традиции крестьян южнорусских губерний во второй половине XIX в. // Этногр. Обзорение, 1992, № 4.
10. *Курбатский Г. Н.* Тувинские праздники. Историко-этнографический очерк. Кызыл: Тувин. кн. изд-во, 1973.
11. *Лыгдынова Р. А.* Принцип природосообразности и егореализация в бурятской этнической педагогике. Дис.... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002.
12. *Мандзяк А.* Воинские традиции народов Евразии / Под общ. ред. А. Е. Тараса. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2002.
13. *Питерских Г. Т.* Игра как один из главных источников развития личности ребенка // Региональный подход в экологическом образовании периода детства: Тез. докл. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: УрГПУ, 1998.
14. *Пономарев Н. И.* Возникновение и первоначальное развитие физического воспитания. – М.: ФИС, 1970.
15. *Прокопенко В. И.* Этнопедагогические основы физического воспитания народов Севера (История, теория, практика). – Дис. ... д-ра пед. наук в виде научного доклада. – М., 1994.

16. Токарев С. А. Этнография народов СССР. Исторические основы быта и культуры. – М.: Изд-во МГУ, 1958.
17. Фукс А. Записки А. Фукс о чувашах и черемисах Казанской губернии. – Казань: Тип. Казан, ун-та, 1840.
18. Цукерман В. С. Народная художественная культура в условиях совершенствования социализма // Духовное производство и народная культура: Сб. науч. тр. – Свердловск: УрГУ, 1988.
19. Эльянин Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.095
ББК Ч 448.1–4

ЭВРИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗРАБОТКИ МИССИИ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

А. В. Ефанов,
Н. К. Чапаев

В современной теории менеджмента считается, что целевое начало любой организации как разновидности социальной системы включает в себя три компонента – миссию, цель и задачи. Центральным звеном в системе управления и планирования является *цель*, под которой понимают желаемый и/или возможный для организации, необходимый и приемлемый для общества явление или процесс, характеризующий направление деятельности организации и рассматриваемый как ее результат [13]. *Задачами* в системе управления принято именовать промежуточные рубежи, трудности, которые необходимо разрешить, чтобы достигнуть поставленной цели.

С точки зрения формальной логики цель на каждом этапе развития организации может быть только одна. Если управляющие заявляют о наличии двух или более целей, то либо они не видят цели как таковой, не идентифицируют ее в ряду стоящих задач, либо они говорят не о цели, а о миссии своего предприятия. *Миссия* в отличие от цели и задач, находясь на вершине пирамиды регламентов по управлению организацией, обладает более широким смыслом, предопределяя и направляя формирование нижних уровней организационной структуры (рис. 1).

Однако миссия суть более сложного порядка, чем это может показаться на схеме, явление само *многоаспектное* и *многоуровневое*. Рассмотрим подробнее содержание понятия *миссия организации* и приложим его к деятельности учебного заведения высшего профессионального образования.

Собственно термин «миссия» произошел от латинского *missio*, что значит «посылать». В английском языке имеется аналог – *mission*, т. е. «видение», «предвидение». В русском языке «миссия» является термином многозначным. «Работает» он в религиозной и политической сферах. Однако иноязычное происхождение термина, религиозная основа, легкий, но явно выраженный отте-

нок клерикализма вызывает некоторое предубеждение при использовании его в практике отечественного управления. Даже в нематериальных сферах общественного производства (культура, образование, управление и др.), где основным и конечным «продуктом» деятельности предприятий является «личностный потенциал» понятие «миссия» пока не находит широкого применения. Из других интересующих нас дефиниций миссии, укажем на нее как на «ответственное задание, роль, поручение» [9].



Пирамида регламентов в системном управлении образовательным учреждением (по С. Горелику в интерпретации А. В. Ефанова)

На сегодняшний день в менеджменте не выработаны универсальные правила разработки миссии, да и сама миссия не имеет единого общепризнанного значения. Ее определяют как «генеральную цель», «общее предназначение», «предвидение», «ключевую роль», «философию», «основополагающий регламент», «кредо» и т. д. какого-либо предприятия или организации [1, 4, 5, 7, 8]. Однако исследователи сходятся во мнении, что сам факт осознания миссии позволяет значительно глубже понимать *смысл* существования какой-либо социальной системы, а значит, в функциональном плане, миссия должна быть у любой организации, выступать *инструментом* стратегического управления и лежать в основе всех планируемых и принимаемых решений. Кроме того, миссия, имея *комплексный характер*, включает в себя даже не столько внутренние, сколько внешние ориентиры деятельности организации.

Нужно отметить, что в разработку теоретических основ миссии, применительно к сфере социального управления, серьезный вклад сделан многими отечественными и зарубежными исследователями: О. С. Виханским, А. Гительман, С. Н. Горелик, Ф. Котлер, В. С. Лазаревым, И. Мазур, А. И. Наумовым, А. Шапиро и др.

В частности О. С. Виханский и А. И. Наумов в структуре миссии любой организации выделяют четыре ключевых компонента: философию организации, целевые ориентиры, сферу деятельности организации, возможности и способы деятельности организации [1]. Авторы коллективной монографии Нижегородского института менеджмента и бизнеса предлагают использовать в качестве составляющих *миссии образовательного учреждения* более разнообразные смысловые конструкты: глобальную цель учреждения образования; отличительные особенности образовательных услуг; интересы, ожидания и ценности потребителей услуг; область и отрасль деятельности организации; отношение к окружающей среде и обществу; будущие намерения организации (перспективы развития); качество услуг по отношению к конкурентам (другим учреждениям); стоимость услуг и их потребительская ценность [8].

Учитывая вышесказанное, можно предположить, что миссия образовательного учреждения во многом определяется его видом, профилем, а также социально-экономическими особенностями региона, в котором находится учебное заведение. Мы придерживаемся той точки зрения, что миссию *высшего учебного заведения* нужно рассматривать, прежде всего, как общественно значимую *глобальную цель*, раскрывающую смысл его существования и показывающую, в чем заключается существо отличия этого учебного заведения от прочих, расположенных в данном населенном пункте. При этом принципиально важным следует считать, что миссия образовательного учреждения определяется не тем, какие преимущества, «дивиденды» получит оно в результате своей деятельности, а тем, что оно может *привнести* в окружающий социум. Если цель имплицитно содержит скорее утилитарные и сугубо внутренние интересы организации, то миссия – есть квинтэссенция, отражающая более широкий духовно-практический пласт деятельности сотрудников учебного заведения, имеющего свое продолжение во внешней среде. Кроме того, в отличие от цели и задач, миссия образовательного учреждения, как правило, остается неизменной на протяжении всего этапа развития данного общества.

Нам представляется, что в миссии высшего учебного заведения (как, впрочем, и любого другого образовательного учреждения) достаточно выделять *три* составляющих ее уровня:

- *ментальный* уровень миссии (философия высшего учебного заведения профессионального образования);

- *социальный* уровень миссии (сфера образовательной деятельности учебного заведения);

- *операционный* уровень миссии (способы и средства осуществления педагогической и управленческой деятельности в образовательном учреждении).

Рассмотрим подробнее существо каждого структурного уровня миссии вуза. На ментальном уровне миссии *философия* (или кредо) высшего учебного заведения определяет те идеалы, ценности и принципы, которые должны лежать в основе его образовательного (учебного, научно-исследовательского и воспитательного) и управленческого процессов, и, в соответствии с которыми, учебное заведение намерено осуществлять свою деятельность. Философский уровень постижения миссии предполагает рассматривать ее как восхождение к ценностно-смысловым идеалам, высшим жизненным устремлениям человека, взятого в процессе его социально-профессионального становления. Отсюда целевая направленность миссии заключается в наиболее полной жизненной самореализации человека как личности и как профессионала. Полноценность этой жизненной самореализации во многом предопределяется синтезируемыми в менталитете личности и общества таких категорий как смысл жизни, вера, знание, воля, творчество и др. Именно они должны выступать фундаментом *ценностно-целевых ориентиров* (образовательных приоритетов) высшего учебного заведения и характеризовать направленность его педагогической деятельности в ближайшей и долгосрочной перспективе.

На социальном уровне миссии (*сфера образовательной деятельности*) рассматриваются отличительные особенности «продукта», который учебное заведение предлагает обществу, категории населения, на которые этот «продукт» ориентирован, роль и значение «продукта» для личностного и профессионального развития обучающегося, указывается специфика организации, «география» сферы ее деятельности, конкурентное положение на рынке и т. д. Иными словами дается максимально подробная идентификация данного учебного заведения на фоне аналогичных.

Следует указать, что для создания «работоспособной», эффективной миссии необходимо включать в нее такие позиции, которые бы максимально отражали ожидания общественности. С одной стороны, системная характеристика образовательного учреждения значительно сложнее характеристики других более жестко детерминированных внешними факторами объектов действительности: технических, биологических и т. п., с другой стороны, природа образования в принципе открытая, в какой-то мере самоорганизующаяся, синергетическая, способная к саморефлексии, количественному и качественному обогащению и перманентному преобразованию. Эта система не только «дышит» теми изменениями, которые непрерывно происходят во внешней и внутренней

среде, но и сама детерминирует эти изменения. Именно с этих позиций миссия выступает не только инструментом системной интеграции учебного заведения с местным сообществом, но и целевым ориентиром общественного развития, а сама формулировка миссии становится действенным средством формирования общественного имиджа образовательного учреждения.

На операционном уровне миссии представлены способы и средства осуществления педагогической и управленческой деятельности, раскрывающие то, в чем состоит сила данного образовательного учреждения, что позволит ему выжить и действовать на рынке образовательных услуг в ближайшей и долгосрочной перспективе.

Центральным звеном этой части миссии являются понятия «педагогическая система» и «управленческая система». В организационной структуре образовательного учреждения эти интеграционные компоненты соединены тончайшими нитями и включают в себя всю совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых процессов: учебно-воспитательного, научно-исследовательского и управленческого.

Принципиальное значение в рамках рассматриваемого вопроса имеет так называемая личностно ориентированная парадигма, принятая сегодня в сфере образования в качестве основополагающего принципа, т. е. признаются приоритеты образовательных ценностей личности перед общественными и государственными интересами. В свете такого подхода образовательное учреждение предстает не как управляемая из центра структурная (монолитная) единица, по существу навязываемая человеку и ограничивающая его свободу выбора, а вариативная, открытая для оперативных изменений и обоснованных инноваций *саморазвивающаяся* система. Такого рода система предоставляет максимум возможностей человеку для выбора индивидуальной образовательной траектории в соответствии с его интересами и способностями.

Кроме того, была и остается главной задачей каждого высшего учебного заведения способствовать овладению студентами методами научного исследования, что также должно найти отражение в его миссии. Решение этой задачи возможно только путем вовлечения их в *самостоятельную* научно-исследовательскую работу. Тогда и только тогда учебное заведение может являть собой образец «высшего хранителя научного предания и очага научного исследования» (С. И. Гессен).

Итак, что же вытекает из предложенного подхода к миссии высшего учебного заведения и какие возможные пути реализации в практической плоскости выделенных ее структурных уровней: ментального, социального и операционного мы предлагаем.

Во-первых, философский уровень миссии образовательного учреждения предопределяет то, какие действия оно намеревается осуществлять в будущем,

и, то, какого типа образовательным учреждением оно намеревается быть. В силу высокой духовно-ментальной значимости миссии ее разработка должна вестись на основе четких и прогностически сориентированных философско-методологических подходов, учитывающих долговременные тенденции как отечественного, так и мирового образовательного процессов.

Не случайно сегодня в сфере управленческой и собственно педагогической деятельности все шире начинает использоваться понятие *образовательно-педагогического прогнозирования*. Под ним понимают специально организованное системное научное исследование, направленное на получение опережающей информации о перспективах развития как фоновых процессов, так и собственно образовательного объекта с целью формирования его стратегии и тактики и принятия оптимальных решений на рынке образовательных услуг. Задача активизации образовательно-педагогической прогностики, т. е. организации системных прогностических исследований и междисциплинарного прогностического мониторинга в сфере образования, сегодня, в рыночных условиях, становится особенно актуальной. Именно от того, кем и каким образом будет решаться эта задача, зависит понимание и выработка ценностей и приоритетов образовательного учреждения, выявление тенденций развития той социальной среды, в которой предстоит функционировать ему в будущем, определение реальных возможностей влиять на духовно-нравственные и когнитивные установки обучающихся, на ментальное и культурное пространство окружающего социума.

Философия учебного заведения имеет важное и практическое значение. Она может быть рассмотрена, как совокупность *внутрифирменных* принципов и правил взаимоотношений всех участников образовательного процесса, сохраняющих цельность данной организации. Это, своего рода, «моральный кодекс» поведения, который является основой для создания эффективной системы мотивации как обучающихся, так и обучающихся. Опираясь на иерархически высшие ценности миссия позволяет педагогам увидеть высший смысл и социальную значимость своего труда. Специалисты-практики считают, что через разделяемые идеалы, ценности и принципы, на которых строятся отношения в любом коллективе, может быть построена модель идеального организационного поведения, составляющая основу так называемого «мягкого» метода управления персоналом [5].

Во-вторых, говоря о социальном компоненте миссии учебного заведения, необходимо отметить, что миссия как глобальная цель, превращает любое учебное заведение в *открытую социально-экономическую систему*, играющую системообразующую роль на образовательном рынке. Поэтому миссию нельзя понять только посредством анализа внутреннего устройства учебного заведения.

Она не может быть выработана, как пишет С. Горелик, «подобно пауку, который создает паутину из самого себя». Стремление понять предназначение образовательного учреждения вынуждает его менеджмент выявлять тенденции той социально-экономической среды, в которой предстоит функционировать учебному заведению в будущем. Это означает, что для определения миссии учебного заведения необходимо провести следующие процедуры, ориентированные на изучение внешней среды:

- идентифицировать рынок образования, частью которого является данное образовательное учреждение;
- определить свойства и потребности рынка труда и рынка образования;
- определить миссию образовательного учреждения, исходя из его роли на данном рынке образования.

Другими словами, в этой части миссия представляет собой результат позиционирования образовательного учреждения среди других родственных ему участников образовательного рынка.

Здесь следует указать, что понятия «миссия учебного заведения» и «имидж учебного заведения» теснейшим образом связаны между собой. Это объясняется тем, что, во-первых, миссия учебного заведения дает субъектам внешней среды: будущим студентам, родителям, спонсорам, местному сообществу – общее представление об образовательном учреждении и, в определенной степени, формирует его имидж. Во-вторых, интерес главного «клиента» учебного заведения – абитуриента, а впоследствии студента, состоит, прежде всего, в получении качественного, конкурентоспособного образования, и его представление о соответствии того или иного учебного заведения и сделанный выбор зависит не столько от разного рода рейтингов, сколько от грамотно и последовательно реализуемой миссии учебного заведения и его общественной репутации.

Таким образом, рассматривая миссию образовательного учреждения с позиции выявления и эффективного удовлетворения основных потребностей «покупателей» образовательных услуг, руководство учебного заведения фактически создает потенциальных абитуриентов в будущем. С точки зрения стратегического управления, если образовательное учреждение ставит себе задачу «создания» будущих абитуриентов, то оно, безусловно, получает основу для своего дальнейшего развития.

В-третьих, на операционном уровне миссия как наиболее долгосрочная цель образовательного учреждения позволяет более разумно распределять имеющиеся ресурсы. Минимизация издержек производства определяется не только экономичным расходованием потребляемых ресурсов. Миссия, при условии повышения качества взаимодействия образовательного учреждения с внешней средой, может также значительно снижать себестоимость образовательных услуг за счет уменьшения транзакционных издержек.

Миссия создает возможность эффективного управления образовательным учреждением как сугубо производственным объектом, способствует единению коллектива преподавателей, сотрудников и студентов, своей сутью направлена на создание в такой организации *корпоративного духа*, формируя в ней организационную культуру поведения. Если общая цель ясна, она ориентирует и преподавателей и обучающихся на действия в одном направлении. Миссия конкретизирует смысл и содержание деятельности каждого участника образовательного процесса, она направлена на мобилизацию творческих сил человека, порождает амбициозные стремления к самосовершенствованию, является важным средством личностной мотивации. В учебном заведении к тому же миссия несет в себе определенную воспитательную нагрузку.

Кроме того, миссия может создавать благодатную «почву» для внедрения новых технологий по управлению организационным развитием образовательного учреждения, технологий, основанных на упреждающих изменениях. Миссия порождает фактически *новые* производственные отношения в образовательном учреждении, основанные на современной концепции консенсуса между собственником (государством), управляющим звеном и личностью (преподавателями, сотрудниками и обучающимися). На смену административному менеджменту в учебных заведениях должно приходиться управление через лидерство руководства и вовлеченность сотрудников и студентов. В этом случае в учебном заведении устанавливается приоритет достоинства и самоуважения каждой индивидуальности. По сути, миссия становится знаменем всего коллектива такого учебного заведения, инструментом самоидентификации и предметом особой гордости.

Каков вывод из предложенной характеристики миссии? С одной стороны, миссия профессионального образовательного учреждения, не определяя конкретные сроки, указывает *магистральное направление* в его развитии. С другой стороны, миссия вуза – это, прежде всего, *образовательная миссия* в сфере профессиональной подготовки, предоставляющая личности возможность широкого выбора *индивидуальной образовательной траектории* (индивидуальной стратегии) в соответствии с ее образовательными потребностями и возможностями.

Разработка миссии учебного заведения профессионального образования дело весьма «тонкое». Если образовательное учреждение слишком узко определяет свою миссию, то она может сдерживать возможное расширение его сферы деятельности и дальнейшее организационно-педагогическое развитие. Напротив, миссия не должна быть слишком широка, так как в этом случае она не будет задавать четкого, определенного направления работы для всех структурных подразделений образовательного учреждения. С одной стороны, формулировка миссии должна исключать возможность разнотолков в ее понимании, с другой стороны, оставлять простор для творческого и гибкого развития образовательного учреждения. Излишний альтруизм формулировки миссии приво-

дит к смутности и размытости текста, в то же время чрезмерный прагматизм делает формулировку холодной и не вдохновляющей [11].

В формализованном виде миссия представляет собой текст, включенный в Устав образовательного учреждения (или организации), и, содержащий описание существующих и/или желаемых характеристик и целевых параметров его деятельности в ближайшей и отдаленной перспективе. При этом текст миссии может быть представлен как в развернутом, декомпозиционном виде, так и в сжатом, концентрированном. Вот пример такой миссии вуза: «Являясь очагом гуманитарной и технической научной мысли, университет готовит своих выпускников как специалистов-исследователей, обладающих широкой профессиональной компетентностью в различных сферах общественного производства и образования. Динамично и бережно создаваемое в вузе культурное пространство, направлено на становление духовно богатого, социально зрелого, физически здорового человека, способствует нравственному самосовершенствованию личности каждого участника образовательного процесса, чьи знания, практический опыт и самоотверженный труд являются залогом будущей славы России».

Этот образец показывает, что добиваться действенности миссии нужно не специальными лингвистически выверенными формулировками, а использованием соответствующего стиля изложения. Какими бы совершенными средствами в разработке миссии образовательного учреждения мы не пользовались, при этом должны помнить следующее: что и сегодня существует ее «основной закон», берущий начало от Христа («миссия» произошла от «Мессии», т. е. посланник, спаситель). Этот закон гласит: чтобы миссия была понята и принята людьми, для этого к человеку надо обращаться на его «языке». Люди должны понимать и принимать основные идеи миссии. Не «филологически» понимать, а чувствовать, что в ней речь идет об их интересе, о том, о чем они страдают, что они переживают, и, что в миссии говорится именно об этом.

Аналогичный подход предлагает и психология управления. Считается, что для закрепления лучших трудовых ценностей, традиций, образцов профессионального поведения большое значение имеет обращение не столько к разуму людей, сколько призыв к их эмоциям, переживаниям, к лучшим чувствам людей.

Чтобы миссия была принята всем коллективом образовательного учреждения в ее разработку необходимо вовлечь как можно больше преподавателей и студентов, а после миссия должна быть эффектно представлена всем участникам образовательного процесса. Распространение миссии возможно разными путями: через плакаты в аудиториях, залах заседаний, на календариках, на фирменных бланках организации, учебной и методической печатной продукции и т. д. Кроме того, в тексте миссии желательно употребить короткий, но глубокий по смыслу и яркий по звучанию девиз-слоган. Например, девизы российских вузов: «Знать, чувствовать, уметь!» (Российский государственный профессиона-

льно-педагогический университет); «Думать, действовать, достигать!» (Сургутский государственный университет). Имеются и иные подходы, например: «Быть знающим значит быть компетентным, быть компетентным значит знать!».

Конечно, возможен вопрос, а требуется ли формулировать миссию профессионального учебного заведения? Не достаточно ли фиксации стратегической цели и оперативных задач в инструментальном наборе по управлению такой организацией? Видимо нет. Скорее всего, этого недостаточно. Попробуем показать это следующей аллегорией.

Общеизвестна притча о трех каменотесах, суть которой в следующем. Встретил однажды путник трех людей обтесывающих камень и спросил у них: «Чем вы занимаетесь?» Первый работник ответил: «Мне сказали – обтесывай камень, я и обтесываю». Второй сказал: «Я зарабатываю деньги на пропитание моей семье». А третий произнес: «Я строю храм!».

Каков же вывод из притчи? В чем ее поучительный урок?

Первый – каменотес решает сиюминутную, оперативную задачу. Более он ничего не «видит» в смысле своей работы.

Второй – стратег, работает, чтобы жить дальше. Но его смысл «завис», остановился на материальном уровне.

Только третий работник придает своей работе более глубокое, духовно-практическое значение. В этой притче «храм» олицетворяет собой не столько результат утилитарной деятельности человека, сколько жизненный итог его духовного восхождения. Этот жизненный, «трудовой» смысл и есть его миссия – работа в первую очередь на *благо*. Такая «миссия» вдохновляет, мотивирует работника, гуманизирует его труд, а, значит, и его самого. Такая миссия направлена на становление *человеческого* в человеке, а его профессиональная деятельность приобретает *первозданный*, а значит *совершенный* смысл. Смысл, направленный на глубинное *самопреображение* человека в процессе его труда. Миссия, по сути, обеспечивает, удерживает и подпитывает этот смысл существования человека в процессе его профессиональной жизнедеятельности.

Литература

1. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент: Учебник. – М., 2000.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI в.: Учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
4. Гительман А. Преобразующий менеджмент. – М.: Феникс, 2000.
5. Горелик С. Управление персоналом начинается с разработки миссии // Управление персоналом. 2002, № 3.

6. Захаров И. В. Миссия средневекового университета. – М., 1984.
7. Лазарев В. С. Миссия библиотеки: принципы формулирования // Научные и технические библиотеки. 2000, № 9.
8. Менеджмент, маркетинг и экономика образования: Учеб. пособие / Под ред. А. П. Егоршина. Н. Новгород: НИМБ, 2001.
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М., 1991.
10. Российский Гуманитарный энциклопедический словарь: В 3-х т. М.: ВЛАДОС, 2002, Т. 2.
11. Соломанидина Т. Миссия организации // Управление персоналом. 2002, № 3.
12. Справочник директора предприятия / Под ред. М. Г. Лапусты. 6-е изд., испр., измен. и доп. М.: ИНФРА-М, 2003.

УДК 377.3
ББК74.5

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**С. П. Масальских,
В. А. Федоров**

В период становления и развития рыночных отношений, в условиях осуществления реформ образования, реализуемых в условиях многообразия подходов необходим и важен поиск надежных критериев и показателей качества образования. Актуальность проблемы качества профессионального образования обусловлена необходимостью разработки научно-практических основ его обеспечения и развития. В настоящее время к качеству подготовки квалифицированных кадров в системе профессионального образования, в том числе начального, предъявляются повышенные требования. Но кардинально изменить кадровый потенциал и материально-техническую базу учебных заведений быстро невозможно. Наиболее гибким инструментом в деле повышения уровня подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена является рациональное планирование образовательного процесса, разработка системы обеспечения качества обучения на различных его этапах.

Так, В. И. Андреев определяет качество образования «как системную характеристику образования, отраженную в показателях и критериях оценки процесса и(или) результата образовательной деятельности, на основе которых осуществляется оценка степени соответствия реального процесса и(или) ре-

зультата образовательной деятельности в сравнении с идеальной моделью, образовательным стандартам или ожидаемым результатам» [3, с. 7].

Для обеспечения соответствующего качества подготовки будущих квалифицированных кадров необходимо постоянно осуществлять контроль образовательного процесса, а для этого необходим надежный инструментарий контроля и методы, позволяющие объективно оценивать результаты образования, обеспечивать управление им. При этом важно определять не только статическую картину результатов, но и наблюдать весь образовательный процесс в динамике. Плановое дидактическое отслеживание результатов образовательного процесса, включающего диагностику, прогнозирование и коррекцию профессионального развития личности обучаемого, предусматривает разработку комплекса соответствующих показателей и индикаторов, а следовательно, формирование мониторинга качества образования.

В системе педагогического мониторинга осуществляется упорядочение и систематизация потока информации о деятельности образовательного учреждения (ОУ), поступающей из различных источников. Анализ публикаций по проблеме реализации технологичного подхода при организации мониторинга качества обучения [1, 3, 4, 6, 7 и др.] позволяет назвать основные функции мониторинга:

- экспертное оценивание результатов деятельности ОУ по различным аспектам его функционирования;
- отслеживание результатов учебной (образовательной) деятельности обучаемых;
- экспертиза уровня педагогического и управленческого мастерства педагогических кадров;
- корректировка деятельности отдельных звеньев ОУ на основе данных мониторинга, повышение педагогического мастерства педагогов;
- повышение качества решения организационно-управленческих задач на основе выводов, сформулированных в результате мониторинга;
- прогнозирование развития образовательного учреждения на основе данных мониторинга.

Проведенный анализ проблем мониторинга качества в системе начального профессионального образования, позволяет сделать вывод о целесообразности разработки технологии квалиметрического мониторинга качества учебного процесса. Технология квалиметрического мониторинга качества учебного процесса – это целостная система, включающая сбор информации, ее структурирование, анализ, реализацию обратной связи, удобство использования данных для управления, устранения отклонений. При разработке технологии квалиметрического мониторинга нами был использован метод групповых экспертных оценок, как один из наиболее перспективных экспериментальных методов,

и предложены основные этапы разработки такой технологии для учреждений начального профессионального образования (УНПО) повышенного уровня:

1-й этап – разработка концептуальной модели технологии мониторинга качества образовательного процесса.

2-й этап – разработка квалиметрической модели мониторинга.

3-й этап – формирование критериальной базы мониторинга качества образовательного процесса.

4-й этап – разработка алгоритмов и методик измерений с помощью экспериментально отобранных критериев, математическое обоснование получения обобщенных оценок с применением экспертных методов.

5-й этап – корректировка технологии, критериальной базы, инструментария.

Рассмотрим реализацию отдельных этапов технологии. Создание мониторинговой модели, основанной на квалиметрическом подходе, один из основных этапов предлагаемой нами технологии мониторинга качества обучения. Необходимым условием создания квалиметрической модели мониторинга является ее алгоритмизация. Разработка модели осуществлялась в соответствии со следующими этапами:

1-й этап – целеполагание (разработка модели мониторинга с учетом стратегических задач подготовки квалифицированных кадров в УЕЛО);

2-й этап – ориентировка (выделение основных направлений мониторинга и конкретизация целевых установок каждого направления);

3-й этап – проектирование (определение критериев, показателей и создание необходимого инструментария);

4-й этап – внедрение в практику работы УНПО;

5-й этап – оценивание (оценка эффективности мониторинга);

6-й этап – коррекция (внесение поправок в технологию мониторинга).

Для решения поставленных задач проектирования модели мониторинга качества обучения в УНПО и, на ее основе, технологии мониторинга, формируется экспертная группа, которая использует аппарат педагогической квалиметрии [5, 6 и др.].

Структура УЕЛО повышенного уровня включает две подсистемы: ступень начального профессионального образования и ступень среднего профессионального образования. Эти подсистемы имеют много общего, каждая из них существенно влияет на качество образовательного процесса. Мониторинг необходимо проводить на каждой из ступеней. Анализ ряда исследований [1, 3, 4, 7 и др.] показал, что при разработке технологии мониторинга качества учебного процесса в УНПО повышенного уровня следует решить следующие задачи:

1. Анализ путей обеспечения качества подготовки квалифицированных рабочих на ступени НПО.

2. Анализ путей обеспечения качества подготовки специалистов на ступени СПО.

3. Интеграция путей обеспечения качества подготовки на ступенях НПО и СПО.

4. Разработка обобщенной модели мониторинга качества образовательного процесса.

5. Определение критериальной базы для проведения мониторинга.

6. Отбор показателей для каждого из критериев, входящих в критериальную базу мониторинга.

7. Разработка инструментария для реализации мониторинга качества учебного процесса.

8. Выбор оптимальной методики проведения мониторинга качества учебного процесса.

Информация, обрабатываемая при мониторинге качества учебного процесса, как правило, слабоформализуемая, в связи с чем для ее обработки были применены экспертные методы [6]. Среди них наиболее перспективным является метод групповых экспертных оценок (ГЭО). Применением метода ГЭО обеспечивается квалиметрическая обоснованность отбираемых критериев и показателей для мониторинга качества учебного процесса.

Известно, что в основе метода ГЭО лежат следующие утверждения: в отличие от обычных комиссий в этом методе эксперты работают независимо друг от друга; процедура отбора экспертов, их опроса, разработка анкет и обработка полученных экспертных оценок проводятся по определенному алгоритму; на основе индивидуальных экспертных оценок методами математической статистики получается коллективная экспертная оценка.

Рассмотрим процесс реализации метода ГЭО при определении основных направлений мониторинга качества учебного процесса в УНПО.

1-й этап – подготовительный:

1.1. На уровне учебного заведения принимается решение о проведении мониторинговых измерений качества учебного процесса.

1.2. Разрабатываются программа, положение о проведении мониторинговых измерений, положения об анкетировании, тестировании и др.

1.3. Формируются рабочая и техническая группы, включающие организаторов экспертизы, участников эксперимента и технических работников.

1.4. Составляется план-график проведения эксперимента.

2-й этап – этап работы рабочей и технической групп:

2.1. Определяются предполагаемые направления мониторинга качества учебного процесса.

2.2. Определяется генеральная совокупность кандидатов в эксперты, для чего разрабатываются анкеты открытого типа для определения участников экспертизы. Из предложенного рабочей группой перечня (12 категорий работников) предлагалось отобрать те категории, которые могут быть привлечены в качестве экспертов.

Для определения наиболее значимых вариантов ответов рассчитывалась валидность анкеты – показатель, характеризующий степень соответствия ее вопросов цели исследования, мода – наиболее часто встречающийся вариант ответов и весовой коэффициент – обобщенный ранг в баллах. По результатам обработки данных из анкеты были исключены варианты ответов на поставленные вопросы, имеющие валидность менее 0,75 (валидность меньше значения $2/3=0,66$ считается малоудовлетворительной и неудовлетворительной), а также варианты ответов, имеющие низкие показатели по моде и весовому коэффициенту.

Таким образом определено, что генеральная совокупность кандидатов в эксперты для формирования модели мониторинга, должна включать:

- ведущих специалистов отдела профессионального образования Министерства народного образования Удмуртской Республики;
- работников кафедры технологического и профессионального образования Института повышения квалификации и переподготовки работников образования;
- директоров и заместителей директоров учебных заведений системы НПО;
- методистов учебных заведений НПО и опорных республиканских учебных заведений;
- специалистов, работающих на базовых предприятиях, для которых ведется подготовка квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена.

2.3. Оценка компетентности экспертов и формирование экспертной группы (может проводиться с использованием методов взаимных рекомендаций, само оценки, аргументации и анкетных данных). Нами использовались методы само оценки и анкетных данных. Реализация метода взаимных рекомендаций вызвала затруднения, так как в экспертизе принимали участие специалисты, работающие в разных учебных заведениях, организациях и на разных предприятиях.

2.4. Для обеспечения качественной и квалифицированной экспертизы проектируемой модели мониторинга качества обучения формируется группа «ведущих» экспертов из состава кандидатов в эксперты, имеющих наиболее высокие значения коэффициента компетентности.

3-й этап – этап работы экспертной комиссии:

3.1. Для определения основных направлений мониторинга в УНПО повышенного уровня и создания модели мониторинга качества обучения учащихся рабочей группой была разработана анкета открытого типа «Формирование ос-

новых направлений мониторинга качества обучения в УНПО повышенного уровня».

Первоначально в анкету было включено 14 предполагаемых направления мониторинга. После обработки анкет, определения валидности, моды и весового коэффициента было отобрано 7 направлений, которые вошли в состав мониторинговой модели качества учебного процесса в УНПО повышенного уровня:

- качество инженерно-педагогических кадров, повышение их квалификации.
- обучаемость и мотивация учащихся, поступающих в учебное заведение (ступень НПО) и продолжающих учебу в СПО.
- общие показатели и качество материально-технической базы учебного заведения.
- качество комплексно-методического обеспечения профессий.
- результативность учебного процесса.
- результативность воспитательного процесса.
- инновационная деятельность в учебном заведении.

3.3. Далее определяется согласованность индивидуальных экспертных оценок и вычисляется коллективная экспертная оценка.

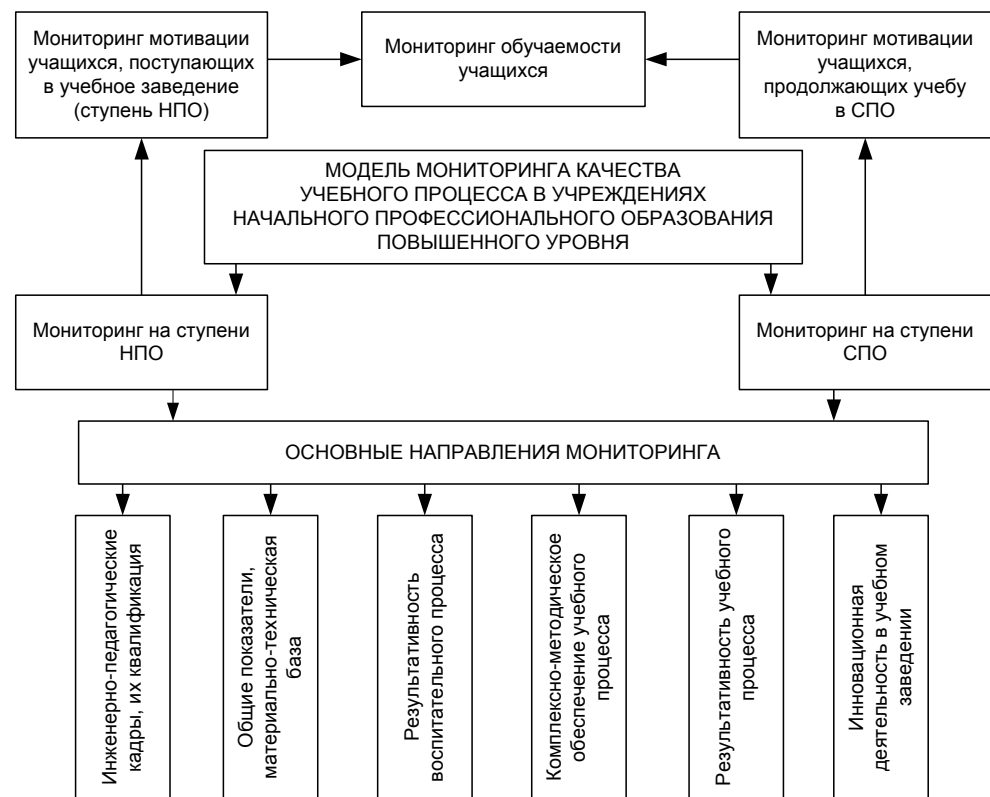
3.4. Проводится обсуждение результатов экспертизы.

4-й этап – заключительный.

Проводится анализ результатов проведенной экспертизы и принимается решение о совокупности основных направлений мониторинга качества обучения учащихся в УПНО, разрабатывается модель (рисунок).

Следующим этапом в организации мониторинга качества учебного процесса является формирование критериальной базы для каждого из компонентов модели мониторинга. Ю. К. Чернова [7] отмечает, что критерий – это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация.

Главное назначение критерия – его использование для оценки состояния и динамики учебно-воспитательного процесса. Критерии должны обеспечивать возможность определения эффективности профессионального обучения, быть немногочисленными, ясными, доступными для понимания, сопровождаться специальными и достаточно простыми методиками. Критерии должны быть сравнимыми, объективными, содержать существенно важные показатели и обладать устойчивостью на определенном отрезке времени. Однако при конструировании и применении критериев в педагогике – встречаются большие затруднения при их формализации. Для формирования комплекса критериев необходимо использовать сложные многошаговые процедуры, неотъемлемой частью которых является экспертный метод.



Модель мониторинга качества учебного процесса в учебных заведениях начального профессионального образования повышенного уровня.

Качество подготовки учащихся в УНПО повышенного уровня оценивалось с использованием комплекса критериев, определяемых по каждому из направлений модели мониторинга. Поскольку система профессионального образования во все большей степени ориентируется на возрастающий общественный спрос, на качественное профессиональное обучение, на интересы работодателей, в комплексе критериев определенное место должны занимать требования, предъявляемые заказчиком. В связи с этим возникает проблема определения числа критериев. Для формирования комплекса критериев, необходимого и достаточного их количества, нами также был использован метод групповых экспертных оценок. При формировании критериальной базы для организации мониторинга учебного процесса в УНПО различного уровня, нами был использован следующий алгоритм:

- установка предполагаемых критериев в соответствии с конкретными целями каждого направления мониторинга;

- определение показателей, конкретизирующих каждый из критериев;
- определение необходимого и достаточного числа критериев методом ГЭО;
- оценивание каждого из критериев (показателей) на качественном или количественном уровнях.

В качестве примера рассмотрим процесс реализации мониторинга по отдельным направлениям мониторинговой модели.

Направление «Общие показатели и материально-техническая база учебного заведения».

Знание общих показателей позволяет более обоснованно подойти к решению проблем обеспечения материально-технической базы учебного заведения. Общеизвестно, что квалифицированные кадры и высокий уровень материально-технического обеспечения учебного процесса являются важнейшими факторами, способствующими достижению требуемого качества обучения. Формирование критерияльной базы для мониторинга общих показателей и материально-технического обеспечения учебного заведения также проводилось с использованием метода ГЭО. В результате анализа результатов анкетирования были выделены три критерия:

- кадровый потенциал учебного заведения;
- контингент обучаемых;
- обеспеченность учебного процесса.

Показатели по каждому критерию также определялись с помощью экспертов и были согласованы с Министерством народного образования Удмуртской Республики и членами президиума Совета директоров УНПО УР (табл. 1).

Таблица 1

Мониторинг общих показателей и материально-технической базы учебного заведения

Критерии	Показатели
1	2
Кадровый потенциал	Количество руководящих кадров (на 10 преподавателей); Количество преподавателей (на 30 учащихся); Средний стаж работы преподавателей; Количество мастеров п/о (на 30 учащихся); Средний стаж работы мастеров п/о; Средний возраст преподавателей; Средний возраст мастеров п/о
Контингент обучаемых	План приема на 1-й курс; Фактически принято на 1-й курс; Количество профессий; Количество учебных групп НПО: 1–3-й курс; Количество учебных групп СПО; Общее количество учащихся; Отсев учащихся (в % от общего числа учащихся)

Окончание табл. 1

1	2
Обеспеченность учебного процесса	Количество учебных кабинетов (на 30 учащихся); Количество учебных мастерских (на 30 учащихся); Число рабочих мест в мастерских (в % от потребности); Количество баз практики; Количество спортивных сооружений; Количество компьютеров (на 100 учащихся)

Направление «Результативность учебного процесса».

Контроль и оценка профессиональных знаний, умений учащихся УНПО – важная составная часть образовательного процесса и необходимое условие оценки его качества. Результаты обучения должны соответствовать заданным нормам и требованиям.

Без педагогического анализа невозможно на научной основе определять задачи, прогнозировать, организовывать, регулировать деятельность педагогического коллектива. Важно проследить динамику формирования у обучающихся профессиональных знаний, умений и навыков, установить уровень обученности и профессиональной подготовки выпускников, адекватность этого уровня требованиям ГОС НПО, рынка труда, работодателей. В процессе целенаправленной систематической контрольно-оценочной деятельности преподаватель (мастер производственного обучения) получает возможность:

- оценить глубину и объем усвоенного учащимися материала;
- определить, умеют ли обучающиеся применять знания по предметам профессионального цикла на занятиях производственного обучения;
- установить, как обучающиеся оперируют основными понятиями, законами и т. п.;
- скорректировать учебный процесс, конкретизируя задачи, формы и методы обучения, опираясь на полученную информацию, индивидуализировать работу учащихся с ориентацией на требования ГОС НПО;
- стимулировать познавательную активность учащихся.

Анализ состояния вопроса, результаты экспертизы, позволили включить в критериальную базу для мониторинга результативности учебного процесса ряд критериев, которые представлены в табл. 2.

Направление «Результативность воспитательного процесса». Цель этого мониторинга – получение целостного представления о личности обучаемого. В вопросах оценки качества воспитательного процесса рассматривается оценка по результату и оперативная оценка хода процесса.

Таблица 2

Критериальная база для результативности учебного процесса

Критерии	Показатели
Познавательная активность и профессионализм учащихся	– организованность; – специальная компетентность; – креативность; – предприимчивость; – участие в олимпиадах, конкурсах профмастерства; – подготовка творческих работ
Качество обучения по предметам теоретического цикла (ступень НПО)	– успеваемость; – средний балл
Результаты промежуточной аттестации учащихся (ступень СПО)	– средний балл (экзамен по дисциплине); – средний балл (выполнение контрольных работ); – зачеты по дисциплинам (% сдавших с 1-го раза, в срок)
Результаты поэтапной аттестации учащихся в учебных мастерских или на производстве (ступень НПО)	– процент учащихся успешно прошедших аттестацию; – коэффициент овладения практическими умениями; – коэффициент производительности
Результаты итоговой аттестации учащихся	– процент учащихся, получивших дипломы с отличием; – процент учащихся, получивших установленный разряд; – процент учащихся, получивших повышенный разряд

При этом выдвигались требования: устойчивости и дифференцированности эмоциональных отношений педагогов и учащихся; повышения степени самостоятельности учащихся в ситуации взаимодействия (тенденция преобразования ситуации воспитания в ситуацию самовоспитания); к изменению условий развития личности учащегося в воспитательной системе в сторону улучшения, к степени включенности его в процесс развития воспитательной системы; к благополучию взаимоотношений внутри воспитательной системы, взаимоотношений отдельных субъектов системы с представителями внешнего окружения.

Проведение мониторинга осуществлялось по следующим критериям результативности воспитательного процесса, определенных на основе экспертных методов:

1. Количество правонарушений учащихся.
2. Отсев учащихся из учебного заведения.
3. Потребность в повышении уровня образованности (количество учащихся, желающих обучаться в СПО и ВПО).

4. Анализ массовости и систематичности участия учащихся в различных мероприятиях.

5. Качество организации досуговой деятельности.

6. Анализ эффективности работы классного руководителя.

7. Степень комфортности в УЗ для педагогов и учащихся.

8. Уровень воспитанности учащихся.

9. Уровень конфликтности.

10. Коррекция межличностных отношений (педагог – педагог, педагог – учащийся, учащийся – учащийся).

11. Возможности творческой реализации для педагогов и учащихся.

Психологической службой лицея успешно были решены задачи по определению важных личностных качеств учащихся, необходимых для овладения той или иной профессией, по отслеживанию уровня их развития на протяжении всего срока обучения. Мониторинг профессионального становления включает и отслеживание успеваемости, посещаемости учащихся, но очень важно проследить изменения личностных качеств и способностей. Перед нами стояло две задачи:

- подобрать диагностический инструментарий и выявить характерные психологические особенности учащихся;
- проследить динамику изменений этих качеств на протяжении всего срока обучения, и особенно важно в течении первого учебного года.

Каждый критерий и параметр диагностировался определенной методикой. При подборе методик особое внимание уделялось тому, чтобы они были простыми, информативными, легко обрабатывались.

На следующем этапе необходима работа по созданию методических материалов. Каждое из направлений должно быть обеспечено простым и надежным инструментарием оценки и анализа каждого показателя, методическими рекомендациями по организации и проведению мониторинга.

Мониторинг может осуществляться на различных уровнях, поэтому при необходимости методические рекомендации для организации мониторинга по направлениям, обозначенным в модели, разрабатываются в двух вариантах:

- дифференцированный, предназначенный для использования внутри УНПО (для группы в целом, для отдельных учащихся или педагогов);
- обобщенный, предназначенный для внешней системы (сравнение групп, сравнение училищ, например, в системе МНО УР).

При осуществлении учебно-познавательной деятельности часто движутся вперед, не подвергая анализу сделанное. Предлагаемый подход, не претендуя на полноту и бесспорность, позволил отчасти разрешить проблему разработки критериальной базы для проведения мониторинга в учреждении начального

профессионального образования, обеспечить непрерывное отслеживание состояния учебного процесса и получить материал для прогнозирования развития учебного заведения.

Системный мониторинг параметров учебного процесса позволил создать банк данных и иметь информацию о тех мероприятиях, которые влияют на качество обучения высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена в учебном заведении. Данные, получаемые в ходе мониторинга, позволяют осуществлять своевременную корректировку процесса обучения. Внедрение предлагаемой технологии мониторинга качества учебного процесса в Машиностроительном лицее № 8 г. Ижевска позволило повысить эффективность образовательной деятельности. Подтверждением сказанного является то, что при подведении итогов социально-экономического соревнования между учебными заведениями Удмуртской Республики в 2002 г. Машиностроительный лицей № 8 занял первое место.

Использование различными учебными заведениями одной и той же технологии и методики организации мониторинга качества учебного процесса позволит на республиканском уровне осуществлять диагностику его состояния и в течение продолжительного времени наблюдать за качеством функционирования образовательной системы, грамотно управлять, проводить сравнительный анализ результатов деятельности различных учебных заведений.

Литература

1. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. – СПб.: Образование – культура, 1998.
2. Масальских С. П. Технология организации квалиметрического мониторинга качества обучения в учреждениях начального профессионального образования. // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования. Материалы Всерос. науч.-практ. конф.: Ч. 2. – Челябинск: Изд-во Образование, 2002.
3. Педагогический мониторинг качества образования / Под ред. В. И. Андреева. – Казань: Изд-во КГУ, 1999.
4. Субетто А. И., Селезнева Н. А. Комплексный мониторинг «Российское гражданское общество и образование (концептуальное изложение авторского подхода)» / Шестой симпозиум «Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Проблемы создания комплексного мониторинга качества образования в России» Книга 1. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. – 61 с.

5. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. Екатеринбург: Издательство Уральского государственного профессионально-педагогического университета, 2001.

6. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989.

7. Чернова Ю. К. Квалитативные технологии обучения: Монография. – Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 1998.

8. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Педагогическое общество России, 1998.

УДК Ч 448.624
ББК 378.4:33:51

НЕПРЕРЫВНАЯ МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

И. Н. Пирогова

Осознание необходимости перестройки образования в свете изменения его роли и задач в жизни общества и отдельных граждан приводит к мысли о создании и внедрении новой парадигмы образования с большей ориентацией на личность, на удовлетворение потребности в получении качественного образования, в том числе математического, с использованием различных моделей обучения. В качестве приоритетной все чаще выбирается многоуровневая система образования, дающая возможность студенту выходить из системы и входить в нее на разных этапах обучения, позволяющая строить индивидуальную траекторию обучения, способная дать образование в соответствии с требованиями времени [3].

Если раньше экономистов готовили либо для преподавания в ВУЗах и техникумах, либо для расчетно-калькуляционной, бухгалтерской работы, то теперь они должны принимать решения, от последствий которых зависит судьба многих людей, связанных с данной фирмой, отраслью. А это требует не только большей ответственности, но и другого образа мышления. В настоящее время и в учебных планах, и в практике их реализации имеются две почти не пересекающиеся тенденции: усвоение основных понятий и категорий экономики и овладение новыми для традиционной экономики формальными математическими методами.

Одна из задач высшей школы связана с повышением качества преподавания высшей математики. Роль этой дисциплины в процессе подготовки специалистов по экономике и в прежние времена была очень значительной, а при нынешних рыночных отношениях в экономике эту роль трудно переоценить. Свя-

зано это с тем, что на этом фундаменте будет строиться глубокое понимание студентами специальных дисциплин, постижение сути процессов, происходящих в сфере экономики. При этом одним из важных, по-нашему мнению, является направление непрерывной математической подготовки студентов экономического факультета. Выделение данного направления как приоритетного связано с принципиальной ролью, которую играет математический аппарат в экономике вообще и в подготовке высококвалифицированных специалистов в данной области в частности.

Для создания механизма непрерывной математической подготовки студентов экономических специальностей сначала были проведены исследования по анализу межпредметных связей между множеством специальных дисциплин и дисциплинами естественно-математического цикла, в частности, курсом высшей математики. На первом этапе было проведено анкетирование преподавателей специальных дисциплин экономического факультета, которые выступили в качестве экспертов, обеспечивающих структуризацию этих связей. Анкетирование охватило примерно шестьдесят процентов преподавателей, работающих на экономическом факультете, и практически всех, кто заявлял, что их курсы используют различные разделы математики при преподавании своих дисциплин. В анкетах были перечислены все разделы курса высшей математики и были предложены вопросы для преподавателей-экспертов. В частности, предлагалось ответить, какие разделы курса высшей математики используются в конкретной дисциплине, указать название этой дисциплины и семестр, в котором она читается, а также для какой специальности. Кроме того, предлагалось ответить на вопрос, приходится ли преподавателям специальных дисциплин читать некоторые разделы математики, какие и по какой причине: они оказались не прочитанными кафедрой высшей математики или студенты их просто забыли. Анализ полученных анкет показал, что большинство тем из курса высшей математики, которые читаются кафедрой высшей математики для студентов-экономистов, используются в курсах экономических дисциплин. Кроме того, стала видна потребность некоторых специальных экономических дисциплин старших курсов в дополнительных элективных математических курсах, которые не читаются по тем или иным причинам. Потребовалась также корректировка действующих учебных программ и планов. Данная корректировка позволила структурировать преподавание математических и экономических дисциплин таким образом, чтобы математический аппарат, необходимый для конкретной экономической дисциплины, был изучен студентами до того, как начато изучение этой дисциплины.

На основании анкетирования и его анализа была составлена некоторая опорная предварительная структура непрерывной математической подготовки

студентов экономического факультета. В ходе проведенного исследования было выделено функциональное ядро, обеспечивающее:

- выполнение требований ГОС;
- формирование базовой подготовки студентов, необходимой для оптимизации и пропедевтики преподавания специальных дисциплин, опирающихся на определенные разделы математики.

Исходя из полученных результатов, в структуру непрерывной математической подготовки студентов экономического факультета на данный период были включены:

- базовая дисциплина «Высшая математика»;
- дисциплина «Математические методы в решении экономических задач»;
- дисциплина «Математические модели в экономике».

Данная структура преподавания математики позволяет осуществить непрерывность математической подготовки экономистов: в начале базового курса на более высоком научном уровне изучается материал, знакомый студентам из курса средней школы или колледжа; а две последние дисциплины тесно связаны с материалом, изучаемым на специальных предметах.

В базовую дисциплину «Высшая математика» были включены следующие разделы, входящие в ГОС:

- линейная и векторная алгебра, аналитическая геометрия;
- математический анализ (дифференциальное и интегральное исчисление функции одной и нескольких переменных, дифференциальные уравнения, числовые и функциональные ряды, кратные интегралы);
- теория вероятностей и математическая статистика.

Надо отметить, что каждая новая тема рассматривается в сопровождении примеров, взятых из будущей профессиональной деятельности экономистов. Так, решение систем линейных уравнений увязывается с задачами оптимального управления; графики функций (например, линейной) иллюстрируют динамику спроса и предложения; нахождение экстремума функции рассматривается на примере задачи о минимизации затрат и максимизации прибыли. При изучении темы «Линейной алгебры» излагается вариант модели межотраслевого баланса Леонтьева. При изучении темы «Дифференциальные уравнения» не только прививается навык в решении различных типов уравнений, но и демонстрируется их применение при решении разного вида экономических задач, например моделей роста выпуска продукции и рынка с прогнозируемыми ценами. Большинство задач по теории вероятностей также имеет экономическую направленность. Все эти подходы помогают не только предупредить часто возникающие у студентов вопросы о необходимости изучения той или иной

главы высшей математики, но и улучшить усвоение материала благодаря повышению интереса обучающихся к предмету.

Предложенная структура включает в себя полный набор разделов математики, предусмотренных в ГОС для всех экономических специальностей. Дело в том, что разные экономические специальности, а их на нашем экономическом факультете шесть, имеют разное число часов математики и разные ГОС. Поэтому возникает необходимость создавать разные учебные программы по математике для разных специальностей. При этом по мере уменьшения числа часов уменьшается число разделов и широта охвата представленных вопросов, некоторые вопросы упускаются. В качестве критерия здесь служат ГОС и использование тем экономическими дисциплинами. Таким образом, структуру непрерывной математической подготовки студентов экономического факультета можно представить в расширенном варианте (рис. 1), используя сотовую модель, предложенную в работе Л. И. Долинера [4], основанную на модульном принципе построения учебных дисциплин.

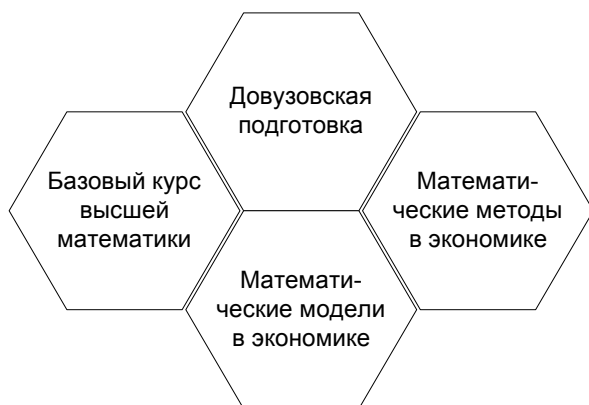


Рис. 1. Сотовая модель непрерывной математической подготовки

Каждая ячейка этой модели может дробиться на свои сотовые модели. Например, дисциплину «Высшая математика» можно представить в виде, предложенном на рис. 2.

Схема, приведенная на рис. 2, легко трансформируется в нужную структуру добавлением или отбрасыванием некоторых ячеек. Каждая ячейка в свою очередь тоже может быть представлена в виде соответствующей сотовой модели (рис. 3).



Рис. 2. Структура базовой дисциплины «Высшая математика»



Рис. 3. Сотовая модель разделов «Линейная и векторная алгебра»

Благодаря этой модели легко увидеть, что если для специальности 060800 – «Экономика управления» читаются все данные разделы, то для специальности 0351400 – «Коммерция» убираются некоторые «соты»: кратные интегралы, векторное и смешанное произведение и т. п.

В процессе преподавания математики применяются следующие формы занятий: лекция, практические занятия и лабораторные работы с применением компьютеров. Кроме того, для улучшения усвоения важных тем и активизации самостоятельной работы студенты получают индивидуальные задания, выполнение которых рассчитано на 2–3 недели и завершается защитой работы (например, по теме «Введение в анализ»). В целях более равномерного контроля занятий студентов в середине семестра проводятся коллоквиумы. Это позволяет улучшить усвоение материала студентами.

При чтении дисциплин «Математические методы в решении экономических задач» и «Математические модели в экономике» читаются такие разделы высшей математики, как линейное программирование, теория марковских цепей и систем массового обслуживания. Эти дисциплины тоже можно представить в виде сотовой модели (рис. 4–5).

При этом надо отметить наше стремление использовать при преподавании дисциплины «Высшая математика» новые информационные технологии для повышения качества математической подготовки студентов.



Рис. 4. Сотовая модель дисциплины «Математические методы в решении экономических задач»



Рис. 5. Сотовая модель дисциплины «Математические модели в экономике»

Разработан тематический сборник контрольных работ по всем изучаемым темам курса высшей математики, что позволило с одной стороны лучше подготовиться студентам к сдаче определенного раздела математики, а с другой облегчило работу преподавателей, которые всегда могут быстро подобрать необходимую контрольную работу из этого сборника. Кроме того, по отдельным темам (неопределенный интеграл, числовые и степенные ряды, случайные события в теории вероятностей) были созданы тесты, которые позволили более детально выявить освоение студентами указанных тем, а студентам увидеть, какие вопросы они не освоили из этих разделов. Первая очередь тестов была сделана в бумажном варианте и готовится их компьютерный вариант, который, как ожидается, улучшит их результативность. По отдельным разделам курса математики были созданы и используются контролирующее программное обеспечение, которое позволяет улучшить качество обучения, повысить интерес студентов к изучению высшей математики, которая, как правило, является одной из самых трудных дисциплин для студентов всех специальностей младших курсов. В частности, для решения этих задач была создана специальная обучающая программа *INSTRUM*, которая позволяет проводить лабораторные работы по приближенным методам высшей математики по темам «Интегралы», «Статистическая обработка опытных данных», «Дифференциальные уравнения», «Приближенные методы вычисления» и др. Например, при изучении различных методов приближенного вычисления интегралов с помощью данного программного средства можно проверить эф-

фективность различных методов и установить, какой из них дает наилучший результат. Кроме того, используются стандартные математические пакеты: *MathLab* и *MathCAD*. Они применяются, например, при изучении темы «Построение графиков функций», проверке домашних заданий и др. Надо отметить, что особенно полно используется программное обеспечение при изучении дисциплин «Математические методы в решении экономических задач» и «Математические модели в экономике». В процессе преподавания первой дисциплины используется программное обеспечение, разработанное на кафедре, по следующим разделам: «Симплекс метод», «Транспортная задача» и «Задача о назначении». Программа «Транспортная задача» является не только проверяющей (с ее помощью студент может проверить правильность выполнения домашнего задания), но и контролирующей: она выдает задачу, сгенерированную случайным образом, решая которую студент сдает данную тему. Также эти программы помогают проверить вычисления студентов, облегчая труд преподавателя. В курсе «Математические модели в экономике» используются компьютерные программы «Марковские цепи» и «Системы массового обслуживания» (СМО), что позволяет проверить расчеты лабораторных работ, а также сдать соответствующую тему, получив контрольный пример. Программа по СМО позволяет поставить более сложную задачу: так, например, если дана СМО с неограниченной очередью, то можно проверить улучшится ли характеристики ее работы при ограничении очереди, при изменении интенсивности входного потока или уменьшении времени обслуживания. Использование компьютерных программ позволяет ставить более сложные задачи, приближенные к действительности, включать элемент поиска оптимального решения экономических задач.

Такой комплексный подход к изучению высшей математики позволяет, на наш взгляд, улучшить подготовку экономистов, более качественно подготовить их к решению задач, которые возникнут перед специалистами данной области в XXI в.

При составлении рабочих программ и календарных планов работы мы исходили из того, что они должны удовлетворять следующим принципам [3]:

- *фундаментальность* – акцент на глубокое изучение классических математических понятий, как базы для творческого овладения современными экономическими доктринами;
- *органическое единство* теоретических курсов с будущей профессиональной деятельностью специалиста;
- *интегративность* – использование научно-педагогического потенциала, заложенного в родственных дисциплинах (различных специальных курсах);
- *полифункциональность* – возможности получения выпускником глубоких математических знаний, позволяющих использовать эти знания при получении дополнительной специальности, как базы для успешной адаптации к условиям рыночной структуры.

Структурируя непрерывные связи математики и специальных дисциплин, нами была построена для каждой специальности схема взаимодействия содержания дисциплин, приведенная на рис. 6–8¹.

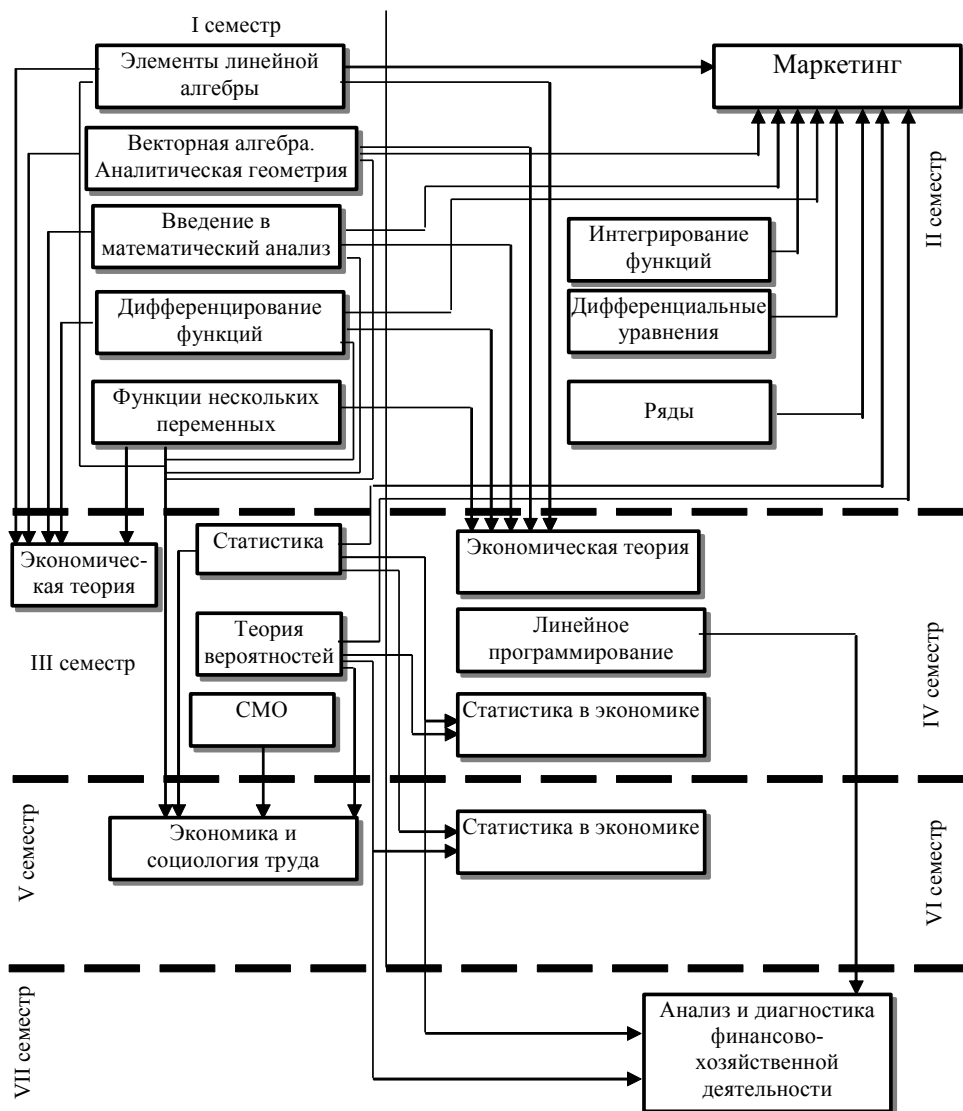


Рис. 6. Схема взаимодействия содержания дисциплин для специальности «Экономика и управление предприятием»

¹ Приведены только те специальные дисциплины, сведения о которых получены при анкетировании.

Востребованность знаний по математике можно представить в виде двух уровней: первый – с точки зрения естественнонаучной подготовки специалиста, которую требует Госстандарт; второй уровень – с точки зрения профессиональной пригодности. Согласно проведенному нами анкетированию преподавателей экономических кафедр, математика востребована в настоящий момент в следующих дисциплинах: «Маркетинг», «Теория организации», «Исследование систем управления», «Менеджмент организации». Очевидно, что на большинстве специальных дисциплин должен использоваться современный математический аппарат. Тогда можно было бы, начиная с 3 курса, читать элективные дисциплины в виде специальных курсов (такие как динамическое программирование, теория игр, дискретная математика, теория графов и т. д.).

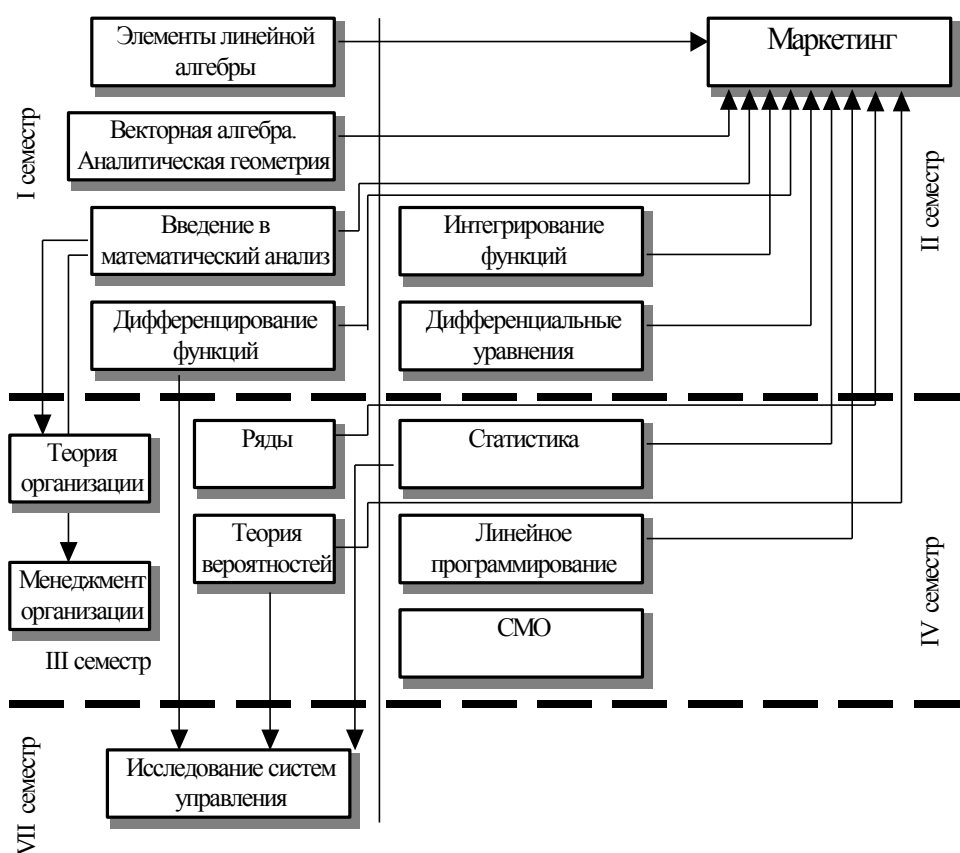


Рис. 7. Схема взаимодействия содержания дисциплин для специальности «Менеджмент организации»

В качестве необходимого условия повышение качества обучения необходимо разработка современных образовательных технологий, базирующихся, в свою очередь, на информационных и коммуникационных технологиях. Их создание целесообразно начинать с разработки обучающих и контролирующих средств по всем перечисленным разделам математики.

Таким образом, при математической подготовке экономистов в основу работы должны быть положены два принципа: необходимость в базовом, общеинтеллектуальном математическом знании, и соответствие предлагаемых программ содержанию основных экономических дисциплин, которое все более опирается на математический аппарат анализа экономических процессов. Можно констатировать, что данный подход обеспечивает комплексную экономико-математическую подготовку студентов, основанную на тесном единении статистических дисциплин социального характера с математической статистикой, теорией вероятностей и эконометрикой.

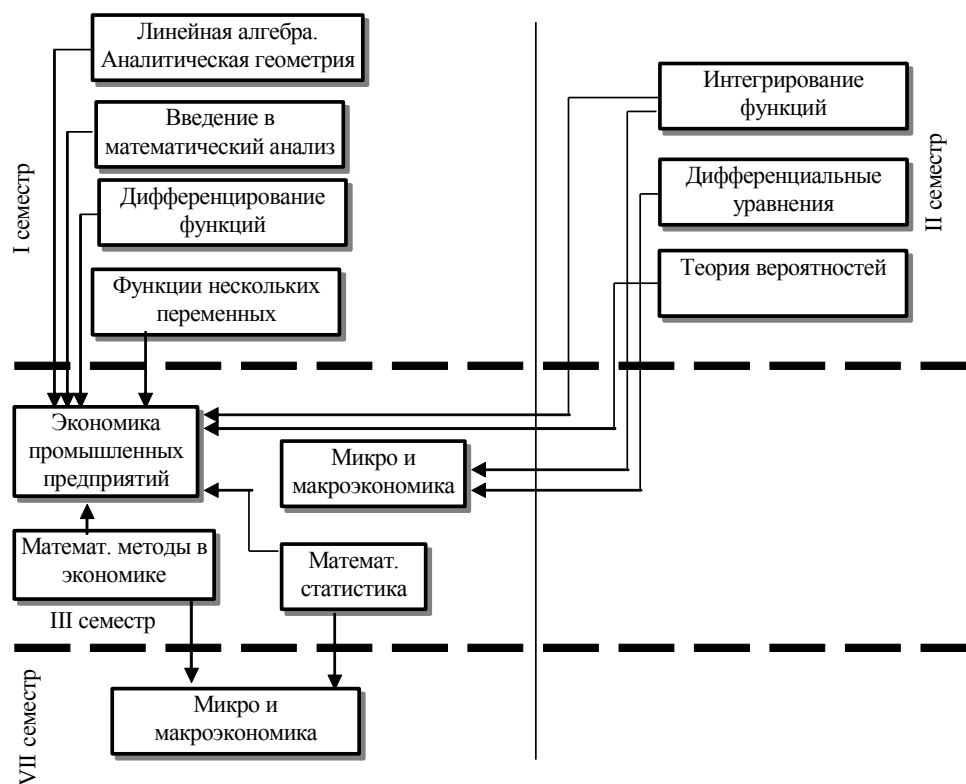


Рис. 8. Схема взаимодействия содержания дисциплин для специальности «Коммерция»

Проблема непрерывного и последовательного математического образования требует не только строгой согласованности и последовательности предметов и дисциплин, но, прежде всего, их нацеленности на решение проблем профилирующего экономического образования с использованием элементов математики. При этом каждая дисциплина должна быть посвящена не только тому, чтобы дать обучающемуся определенную сумму знаний, а и тому, чтобы научить его решению общей проблемы с применением методов этой дисциплины как эффективного инструмента.

Литература

1. Долинер Л. И. Адаптивные методические системы как системообразующая компонента дистанционного обучения // Образование и наука: Известия уральского отделения российской академии образования. 2003. № 1(19).
2. Жак С. В., Мермельштейн Г. Г. Чему и как учить экономистов // Вторая научно-практическая конференция по непрерывному математическому образованию в России. Москва, 2000.
3. Ушаков В. В. Перспективные технологии обучения высшей математике как основа подготовки экономистов // Вторая научно-практическая конференция по непрерывному математическому образованию в России. Москва, 2000.
4. Щиголева Т. И. Опыт экономической подготовки учителей экономики и неэкономических специальностей в УрГПУ // Вторая научно-практическая конференция по непрерывному математическому образованию в России. Москва, 2000.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9
ББК Ю 936.1

РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

Э. Ф. Зеер,
А. П. Зольников

Изучение активного, постоянно действующего человека неизбежно приводит к вопросам о закономерностях в осуществлении им определенного вида активности – умственной, игровой или учебной, трудовой или спортивной. Рассматривая деятельность человека, мы должны изучать особенности ее построения и осуществления, взаимосвязь ее различных этапов, сторон и форм протекания. Основная задача в этом случае заключается в том, чтобы найти пути оптимизации деятельности человека, его поведения в целом, найти причины определенных неудач или отклонений, научить человека, что и как делать, чтобы данная целенаправленная деятельность была успешной.

Важным фактором, влияющим на успешность деятельности, является способность человека к саморегуляции. Часто такая способность либо совсем не развивается, либо ее развитие осуществляется стихийно.

Саморегуляция учебно-профессиональной деятельности

Понятие «саморегуляция» является достаточно многогранным и употребляется в рамках исследования различных феноменов. Наиболее общим определением данного понятия является рассмотрение саморегуляции как целесообразного управления своими психическими состояниями и действиями.

В нашем исследовании рассматриваются психологические особенности саморегуляции в процессе выполнения деятельности, а именно в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Важным вкладом в изучение саморегуляции деятельности стала публикация монографии О. А. Конопкина «Психологические механизмы регуляции дея-

¹ Исследование проводится в рамках проекта РГНФ «Методологическое и психолого-педагогическое обеспечение профессионального становления будущих ремесленников» (грант 02-06-00163а).

тельности», в которой на основе обобщения нескольких циклов экспериментальных и теоретических исследований были изучены соотношения между функциональной структурой и содержанием процессов саморегуляции. В результате были сформулированы основные концептуальные положения и выявлена функциональная структура целостных процессов саморегуляции, применимая относительно любых видов и форм произвольной активности человека.

В функциональную структуру саморегуляции деятельности входят следующие компоненты: целеполагание (определение цели деятельности); анализ значимых условий деятельности; определение программы исполнительских действий; оценка результатов (определение критериев успешности деятельности и соотнесение с ними полученного результата); корректировка исполнительских действий (в случае рассогласования полученного результата с критериями успешности деятельности) [4].

Концептуальные представления о модели саморегуляции были разработаны и экспериментально проверены первоначально применительно к сенсомоторной деятельности человека, а затем успешно использовались при анализе регуляторных процессов в учебной и в различных видах профессиональной деятельности. Было доказано, что успешность в различных видах практической деятельности обеспечивается сформированностью целостной системы саморегуляции, а любой структурно-функциональный дефект (недостаточная реализация какого-либо функционального звена, неразвитость межфункциональных связей) процесса регуляции существенно ограничивает эффективность в самых различных видах деятельности.

Функциональная структура системы саморегуляции деятельности О. А. Конопкина легла в основу нашего исследования. Были предприняты попытки совместить функциональные компоненты саморегуляции с конкретными компонентами учебно-профессиональной деятельности. В результате было выявлено, что процесс саморегуляции в условиях учебно-профессиональной деятельности имеет свои особенности.

Рассмотрим учебно-профессиональную деятельность как определенную регуляторно-когнитивную структуру, состоящую из функциональных звеньев осознанной произвольной регуляции и обслуживающих их когнитивных (познавательных) процессов. В результате можно выделить следующие функциональные звенья: принятие и удержание задачи педагога, умение выделить и обобщить значимые для выполнения учебного задания признаки, планирование и выработка оптимальных и адекватных способов выполнения, контроль над исполнительскими действиями и результатом, коррекция выполняемой деятельности в случае рассогласования полученного и заданного результатов [3].

Психологические особенности учебно-профессиональной деятельности учащихся, обучающихся ремесленным профессиям

В нашем исследовании рассматривается образовательный процесс подготовки учащихся, получающих ремесленные профессии. В основе данного обучения лежит учебно-профессиональная деятельность, которая отличается комплексным и поэтапным характером. Подготовка ремесленников осуществляется на базе Екатеринбургского профессионального лицея ремесленников-предпринимателей и включает в себя обучение по трем профессиям: столяр, плиточник-мозаичник, маляр-дизайнер. В процессе профессиональной подготовки учащиеся учатся разрабатывать проекты ремесленных изделий, отрабатывать последовательность их изготовления, выполнять необходимые виды работ, осуществлять контроль качества результата труда, реализовывать готовую продукцию.

Все вышеперечисленные компоненты профессиональной подготовки учащихся ремесленных профессий можно соотнести с функциональными блоками системы саморегуляции, которые выделил О. А. Конопкин. Например, с самого начала учащемуся необходимо осмыслить учебное задание мастера производственного обучения и определить для себя конкретную задачу. Здесь востребован первый функциональный блок системы саморегуляции – целеполагание, который подразумевает способность правильно и быстро сформулировать цель своей деятельности. Далее, при определении основных параметров ремесленного изделия и подборе необходимых материалов и инструментов, учащемуся необходимо задействовать второй блок саморегуляции, чтобы тщательно проанализировать значимые условия, влияющие на успешность его деятельности. При определении технологии изготовления ремесленного изделия востребован компонент системы саморегуляции – программирование. В процессе уточнения критериев качества, а также при оценке достоинств и недостатков выполненного ремесленного изделия, актуальным становится функциональный блок системы саморегуляции – оценка результатов. В случае рассогласования результата деятельности с критериями успешности, учащемуся необходимо задействовать последний функциональный компонент саморегуляции – корректировка исполнительских действий.

Таким образом, способность к саморегуляции является неотъемлемой частью учебно-профессиональной деятельности учащихся, обучающихся ремесленным профессиям. Исходя из этого, возникает потребность внедрить в профессионально-образовательный процесс подготовки ремесленников модель обучения, направленную на развитие у учащихся способности к саморегуляции учебно-профессиональной деятельности. Рассмотрим особенности этой концептуальной модели.

Саморегулируемое учение: принципы, технологии, организация

Анализ современных подходов в образовании показывает, что широкий спектр исследований по данной тематике представлен в концепции саморазвивающего обучения Г. К. Селевко [6, с. 212–218]. Ведущей идеей этой модели обучения является установка на самообразование, самовоспитание, самоопределение, саморегуляцию и самоактуализацию. Учитывая целевую ориентацию саморазвивающего обучения на самостоятельность и самоорганизацию, можно выделить отдельный вид учебной деятельности учащихся – саморегулируемое учение.

Понятие «учение» является достаточно многосторонним. В работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна учение рассматривается как приобретение знаний, умений, навыков. П. Я. Гальперин определяет учение как усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий. По Д. Б. Эльконину и В. В. Давыдову, учение представляет собой специфический вид учебной деятельности, а по теории А. Н. Леонтьева учение (наряду с игрой и трудом) – тип ведущей деятельности, которая не только занимает большой период времени (часто до 15–16 лет), но и в русле которой формируется сама личность ученика, его интеллект, частные виды деятельности. И. И. Ильясов провел системный последовательный анализ основных концепций учения для выявления особенностей его структурной организации и ее отличий в разных концепциях [3].

Все рассмотренное свидетельствует о глобальности содержания понятия «учение». Такое положение естественно, так как субъектом учения является человек – становящийся, развивающийся, формирующийся во всей сложности и многообразии входящих в этот процесс проблем (физиологических, психологических, социальных, педагогических и т. д.).

Анализируя определения понятия «учение», которые приводятся разными авторами, можно сделать вывод, что сущность данного вида учебной деятельности заключается в освоении учащимися новых знаний о свойствах предметов и явлений действительности, их применении в практической деятельности, а также в развитии необходимых личностных качеств.

Что касается понятия «саморегулируемое учение», то здесь достаточно трудно найти попытки его содержательного наполнения. Одна из задач нашего исследования заключалась в обосновании данного понятия.

Основными принципами саморегулируемого учения являются следующие: учебно-технологический принцип: акцент делается на учебные действия, учебный процесс, а не на результат учения; принцип целостности профессионально-образовательного процесса: программа учения состоит из взаимосвязанных тем учебных занятий; аффективный принцип: учет влияния эмоциональных состояний обучаемых на познавательную и учебно-профессиональную деятельность;

практико-ориентированный принцип: формирование у обучаемых осознания значимости и необходимости в будущей профессиональной деятельности компетенций, которыми они овладевают в процессе учения; принцип переноса (трансфера): формирование у обучаемых понимания общепрофессионального характера компетенций, стимулирование процесса реализации учащимися компетенций в других областях деятельности; принцип рефлексии: развитие у обучаемых умений по отслеживанию и коррекции процесса собственного учения; принцип самостоятельности: обнаружение учащимися существенных свойств предметов и явлений в ходе частично-поисковой и исследовательской активности; принцип самоорганизации: постепенное перемещение ответственности за учебно-профессиональный процесс с преподавателя на самих учащихся, что позволяет трансформировать обучение в процесс учения; принцип сотрудничества: организация групповых форм в процессе выполнения учебных заданий, поддержка взаимного партнерства и дискуссий обучаемых.

Реализации саморегулируемого учения способствуют следующие психолого-педагогические условия: целостная, масштабная постановка задачи перед обучаемыми; ориентация на реальный рабочий процесс; систематизация видов деятельности, направленная на решение проблем; предоставление широких возможностей для самостоятельной деятельности учащихся; использование активных, основанных на уже имеющихся у обучаемых опыте технологий обучения; преподаватель-мастер выступает в качестве консультанта и организатора; учебно-познавательная свобода обучаемого на рабочем месте и во время учебы.

Саморегулируемое учение может сопровождаться следующими методами обучения: тренинги, направленные на развитие личностных качеств; организационно-деятельностные игры; организация проектировочной деятельности учащихся; метод направляющих текстов; комплексные (дидактические) задания; технологические карты и др.

Рассмотрим более подробно некоторые из методов обучения, которые реализуются в образовательном процессе подготовки ремесленников и направлены на развитие саморегуляции учебно-профессиональной деятельности. Данные методы включают в себя моделирование процесса обучения в виде специальным образом построенных учебно-профессиональных заданий, наблюдение за их выполнением и регистрацию определенных показателей.

Психолого-педагогические особенности организации проектировочной деятельности учащихся

Проектировочная деятельность – система обучения, при которой учащиеся приобретают знания, умения и навыки в процессе конструирования, планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов [2].

В процессе организации проектной деятельности учащихся педагог должен использовать приемы формирования интереса к проектным заданиям и самому процессу проектирования. Для реализации данного метода необходимо разработать для учащихся определенный комплект методических материалов, который должен включать в себя: четкую формулировку задания; требования к итоговым результатам и оформлению документов; методическую литературу, пособия и методические указания по выполнению проектной работы; информацию о принципе итогового оценивания работы всех участников проекта.

Педагог также должен подготовить себя к организации проектной деятельности учащихся. Во-первых, он должен детально проработать технологию оценивания деятельности участников проекта. Во-вторых, разработать протоколы наблюдения за выполнением деятельности, чтобы по окончании выполнения проекта можно было построить профиль развития профессиональных умений и необходимых личностных характеристик каждого учащегося. В-третьих, педагог должен четко выделить критерии итогового оценивания проектной деятельности.

Выделяют следующие основные критерии оценки проектирования:

- аргументированность выбора темы, практическая направленность проекта и значимость выполненной работы;
- объем и полнота разработок, самостоятельное выполнение принятых этапов проектирования, материальное воплощение проекта;
- оригинальность темы, подходов, найденных решений, материального воплощения и представления проекта;
- качество оформления проекта: соответствие стандартным требованиям, качество выполнения эскизов, схем;
- качество доклада: полнота представления работы, культура речи, использование наглядных средств, удержание внимания аудитории;
- объем и глубина знаний по теме (или предмету), эрудиция, использование межпредметных связей;
- ответы на вопросы: полнота, аргументированность, убедительность;
- деловые и волевые качества докладчика: ответственное отношение, стремление к достижению высоких результатов, готовность к дискуссии, доброжелательность, контактность.

В процессе проектной деятельности учащихся, независимо от желания и воли педагога, могут возникать различные учебные ситуации и проблемы. Их стихийное возникновение можно урегулировать с помощью использования в процессе обучения метода направляющих текстов. Данный метод предполагает предоставление учащимся в процессе выполнения проекта раздаточ-

ных дидактических материалов, ориентированных на действенное усвоение знаний.

Дидактическая ценность направляющих текстов заключается в организационном и методическом объединении профессиональных знаний по общетехническим предметам, дисциплинам спецтехнологии с производственным обучением. Кроме того, применение направляющих текстов для индивидуальной работы – один из путей устранения противоречия между необходимостью передачи информации каждому субъекту в соответствии с его учебно-познавательными возможностями, с одной стороны, и отсутствием условий для такой передачи при фронтальном обучении – с другой.

Направляющие тексты можно считать методом по развитию саморегуляции деятельности, так как они направлены на организацию самостоятельного планирования и выполнения учебного задания, а также на развитие навыков самоконтроля процесса и результата своего труда. Основной принцип метода направляющих текстов состоит в такой организации деятельности учащихся, при которой обеспечивается их максимальная самостоятельность и саморегуляция в процессе обучения.

Приведем пример направляющих текстов для саморегулируемой индивидуальной работы по выполнению проектировочных заданий на этапе планирования:

1. Какие этапы работы и средства труда необходимы для выполнения учебного задания. Составьте рабочий план для индивидуальной работы и рабочий план совместной работы. На каких этапах необходимо производить контроль качества?
2. Какие машины, механизмы, приспособления, средства контроля и измерительные инструменты необходимы для каждого этапа работы?
3. Какие предосторожности и меры безопасности нужно соблюдать?
4. Что нужно подготовить, если Вам придется работать на другом рабочем месте?
5. Продумайте контроль своего учебного задания.

Создание направляющих текстов – печатных раздаточных дидактических материалов – обычно имеет следующие этапы:

- дидактический анализ содержания обучения по предмету в целом и по отдельной теме или разделу в частности;
- психолого-педагогический анализ особенностей усвоения учащимися данного возраста предлагаемого учебного материала. На этой основе осуществляется отбор содержания и выбор формы уровня абстракции и фиксации информации, используемой в раздаточных дидактических материалах;
- создание раздаточных дидактических материалов в печатном виде;

- опытно-экспериментальная проверка с небольшой группой учащихся «работоспособности» созданных дидактических карточек и их корректировка;
- опытная проверка направляющих текстов в работе с учебной группой учащихся. На основе этого осуществляется окончательная корректировка содержания и формы предъявления учащимся материала, помещенного на карточках;
- внедрение раздаточных дидактических материалов в практику педагога.

Таким образом, психолого-педагогическое руководство проектной деятельностью учащихся сводится к разработке дидактических материалов в виде направляющих текстов, подбору творческих проектов для предложения их обучающимся, организации и подготовке учебно-информационной базы по тематике проектов, наблюдению за ходом работы учащихся и стимулирование их учебной творческой деятельности, оценке промежуточных и конечных результатов проектирования, правильной организации учебно-пространственной среды.

От степени подготовленности к подобной деятельности преподавателя и мастера практического обучения во многом зависит уровень сформированности у учащихся способности к саморегуляции деятельности в период выполнения ими проектных заданий.

Существует несколько форм реализации проектов, которые зависят от того, сколько учащихся принимают участие в разработке конкретного проекта (или проект индивидуальный, или групповой), сколько дисциплин охватывает проект (или одну, или несколько), какую специфику имеет основное задание проекта (исследование, рационализация или конструирование) и каков уровень практического воплощения проекта [2]. Рассмотрим основные параметры, определяющие специфику проектировочной деятельности учащихся.

Проекты различаются по объему используемой учебной информации и бывают тематическими, предметными и межпредметными. Тематические проекты рассчитаны на применение знаний по одной теме программного материала, предметные – в области одного учебного предмета. Межпредметные проекты предусматривают применение знаний по нескольким учебным предметам, например, по спецтехнологии, материаловедению, черчению, математике, химии и экономике. В нашем случае будут рассматриваться межпредметные проекты, так как главная цель исследования – развить способность к регуляции всех компонентов учебно-профессиональной деятельности вне зависимости от изучаемого предмета.

По количеству учащихся, задействованных в проекте, различают: индивидуальные проекты (выполняются самостоятельно одним учащимся); парные – выполняются двумя учащимися, групповые – небольшими группами учащихся, состоящими из 3–6 чел., коллективные проекты. Последние выполняются учащимися всей учебной группы, включающей 20–30 чел., в рамках производственной

или учебной практики. В нашем исследовании будут рассматриваться индивидуальные, парные и групповые проекты (рабочие команды формируются в зависимости от личностных особенностей каждого участника проекта).

Наиболее эффективными на сегодняшний день признаны групповые и коллективные проекты, имеющие междисциплинарный характер и являющиеся комплексными. Такие формы метода проектов наиболее удачно имитируют реальную профессиональную деятельность ремесленников-предпринимателей, работающих в условиях небольших ремесленных мастерских, а также в сфере малых предприятий.

Приведем пример технического задания учебного проекта по выполнению комплексной работы «Подставка для цветов»:

«Разработать конструкцию подставки для цветов в горшочках напольного исполнения. Подставка с цветами будет размещаться во внутреннем свободном пространстве овалом расположенных столов кабинетов. Подставка не должна заслонять участников совещаний, сидящих по обе стороны столов; должна обеспечивать установку 4 горшков с цветами на разной высоте от пола; легко перемещаться по полу свободного пространства между столами; украшать интерьер кабинета и создавать атмосферу уюта; иметь красивый внешний вид, оригинальную форму; она должна быть изготовлена из легких пород древесины с прозрачной лаковой отделкой».

Данное проектное задание рассчитано на трех учащихся, которые обучаются по профессии столяр.

В основе метода проектов лежит самостоятельная проектировочная деятельность учащихся, представляющая собой основное средство для формирования и развития способности к психической саморегуляции. Кроме того, проектирование как метод познания должно оказывать учащимся практическую помощь в понимании роли знаний в жизни и обучении, когда они перестают быть целью, а становятся средством в процессе образования. Проектирование направлено также на психофизическое, нравственное и интеллектуальное развитие учащихся, активизацию их задатков и способностей, включение в успешную трудовую деятельность и систему общечеловеческих ценностей, формирование и удовлетворение их деятельностных, познавательных потребностей, создание условий для самоопределения и творческого самовыражения.

Таким образом, реализация в образовательном процессе Профессионального лицея ремесленников-предпринимателей психолого-педагогических технологий, предполагающих организацию проектировочной деятельности учащихся, позволит наиболее эффективно сформировать и развить у них способность к саморегуляции. Данная способность является одним из важных факторов развития личности ремесленника-предпринимателя и во многом влияет на успешность его профессиональной деятельности.

Литература

1. Давыдов В. В. Особенности формирующего эксперимента // В кн. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
2. Доронин Н. А., Зеер П. Ф. Технология подготовки учащихся ремесленной профессии к проектировочной деятельности: Научн.-метод. разработка / Под ред. Э. Ф. Зеера – Екатеринбург: ИРРО, 2002.
3. Ильясов И. И., Галатенко Н. А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине: Пособие для преподавателей. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1994.
4. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980.
5. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М.: Наука, 1998.
6. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки ремесленников-предпринимателей / Э. Ф. Зеер, В. А. Водеников, Н. А. Доронин, П. Ф. Зеер, И. А. Колобков; Под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.33.001Б
ББК С561.9

ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗОВ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

И. К. Кощеева,
Е. А. Шуклина

Решение целого ряда проблем управления образовательным процессом в высшей школе базируется на анализе потребностно-мотивационных и ценностно-нормативных регуляторов образовательной деятельности основных субъектов, включенных в образовательный процесс. Целесообразность и эффективность управленческого воздействия обусловлена наличием информации об этих регуляторах, источником которой, в последнее время, все чаще становятся социологические исследования.

Предпринятое нами эмпирическое исследование было посвящено анализу качества образования в негосударственных образовательных учреждениях высшей школы г. Екатеринбурга и одной из своих задач имело выявление потребностно-мотивационных моделей образовательной деятельности студентов.

Важность анализа данной проблемы заключается в том, что:

- качество образования является конвенциональным феноменом – результатом соглашения между всеми участниками образовательного процесса и соотнесения их потребностей с нормативными требованиями, принятыми в системе образования, и социокультурными особенностями функционирования образовательной сферы в обществе;
- дифференциация представлений о качестве образования обусловлена различиями в системе потребностей, включенных в образовательную сферу субъектов (студент, преподаватель, административный работник, работодатель);
- даже одна социальная группа (в данном случае студенты) может задавать разные нормативные требования к качеству образования в зависимости от объективных (социальных, демографических, образовательных и др.) и субъективных (потребностно-мотивационных, ценностно-нормативных) характеристик.

• значимость анализа субъективных характеристик, позволяющих более дифференцированно сегментировать рынок потребителей образовательных услуг негосударственного образования, постоянно возрастает в условиях роста конкурентной борьбы в сфере образования и шире – на рынке труда, являющегося потребителем результатов образования.

Социологическое исследование, посвященное выявлению отношения студентов и преподавателей к проблеме качества образования, было проведено в июне 2002 г. – марте 2003 г. среди студентов и преподавателей негосударственных вузов г. Екатеринбурга¹.

Рассмотрим подробнее субъективные характеристики образовательной деятельности студента, выступающие детерминантой качества образования. И среди них, в первую очередь, такие как отношение студента к образованию, учебной деятельности, будущей профессии.

Характеризуя отношение студентов негосударственных вузов к образованию, необходимо отметить, что в целом они удовлетворены процессом образования. 93,1% студентов отмечают, что им нравится учиться в вузе, 5,4 – не нравится, 1,5% затруднились с ответом.

Отношение студентов к образованию, с точки зрения его содержательных характеристик, можно проследить по данным табл. 1.

Анализ ответов студентов показывает, что основными целями их образовательной деятельности являются:

- овладение профессией;
- получение гарантии материального благополучия, связанного с будущей профессиональной деятельностью;
- раскрытие своего личностного потенциала, способностей. Образование для студентов негосударственных вузов является в первую очередь средством профессионального становления (64,0%), основой материального благополучия (49,2), способом личностного развития (47,7%).

¹ В выборке были представлены 7 негосударственных вузов города: Гуманитарный университет, Институт фондового рынка, Институт коммерции и права, Академия управления и предпринимательства, Санкт-Петербургский Институт управления и экономики (Уральский филиал), Институт международных связей, Университет Российской академии образования (Екатеринбургский филиал). Опрашивались студенты старших курсов (4 курса очного и 4–5 курсов заочного отделений). Это объяснялось тем, что у старшекурсников к окончанию учебного заведения на базе собственного опыта образовательной деятельности уже сложились точки зрения, оценки, суждения относительно качества образовательного процесса в вузе. На данных курсах был осуществлен сплошной отбор единиц наблюдения. В опросе принимали участие студенты, обучающиеся по следующим специальностям: бухгалтерский учет, анализ и аудит, государственное и муниципальное управление, журналистика, конструирование швейных изделий, лингвистика и межкультурная коммуникация, маркетинг, менеджмент организации, мировая экономика, регионоведение, психология, связи с общественностью, финансы и кредит, юриспруденция. Преподавательский состав был представлен постоянными (штатными) работниками. Их количество составило 74 чел. Общий объем выборки – 729 чел.

Таблица 1

Студенты о роли образования в их жизни (% к числу ответивших)¹

Чем для Вас является образование?	Студенты негосударственных вузов	Студенты государственных вузов ²
1. Основой профессионального становления	64,0	47,5
2. Возможностью личностной самореализации	47,7	45,7
3. Основой материального благополучия	49,2	53,9
4. Гарантией социально-профессиональной стабильности	33,1	31,5
5. Гарантией профессионального продвижения	33,1	30,6
6. Потребностью самоутверждения, самоуважения	21,9	30,4
7. Возможностью адаптироваться к новым экономическим, социально-политическим, духовным условиям жизни	20,6	20,4
8. Реализацией потребностей в определенном уровне культуры	16,7	11,2
9. Необходимостью соответствовать нормам своего социального окружения	12,6	12,7

Эта же таблица демонстрирует различия в оценках студентами государственных и негосударственных вузов (очных отделений) роли образования в их жизни. Если первые, в большинстве своем, рассматривают образование в качестве базы будущего материального благополучия (53,9%), а уже затем средства профессионального становления (47,5) и личностной самореализации (45,7%), то для студентов негосударственных вузов образование – прежде всего способ профессионального становления и развития.

Этот факт свидетельствует о менее явно выраженной утилитарно-прагматической тенденции в отношении к образованию у студентов негосударственных вузов. Такое отношение студентов к образованию определяется не только их индивидуальными особенностями, но и является своеобразным итогом работы вузов по формированию образовательных потребностей студентов. Нам представляется, что выбранная рядом негосударственных образовательных учреждений

¹Здесь и далее количество процентов в сумме превышает 100, поскольку респонденты имели возможность выбрать несколько вариантов ответов

²Здесь представлены данные социологического исследования студентов вузов Свердловской области «Потребности в образовании молодежи региона», проведенного по аналогичной методике в ноябре-декабре 2001 г. (руководители Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина; многоступенчатая выборка, на первой ступени – стратифицированная с равномерным размещением, на второй – квотная. Опрошено 479 старшеклассников, 478 учащихся профессиональных училищ, 465 студентов, 487 молодых работников – всего 1900 чел.).

стратегия гуманизации образования, ориентация на повышение его качества, реализация индивидуального подхода к образовательной деятельности студентов не может не сказываться на отношении студентов к учебной деятельности, образованию в целом и будущей профессии. Образование из средства материального и статусного самоопределения становится осознанным элементом жизнедеятельности личности студента, значимым фактом его личной биографии.

Вместе с тем, в рамках самого негосударственного образования существуют различия в отношении студентов к образованию. Во многом они обусловлены особенностями будущей профессиональной деятельности студентов. Анализ этих различий позволил выделить группы студентов, которые демонстрируют (пусть не в эталонном виде) две модели образовательной деятельности:

- профессионально-прагматическую (в рамках которой образование выступает как инструментальная ценность, средство достижения целей профессионального становления и овладения преимуществами будущей профессиональной деятельности – материальными, статусными);
- профессионально-самореализационную (образование является терминальной ценностью, самоцелью деятельности студента).

Отношение к образованию студентов, строго говоря, представляет собой сочетание, комбинацию этих моделей, своеобразное приближение в той или иной мере либо к профессионально-прагматическому, либо к самореализационному полюсам. Анализ социологических данных нашего исследования показал, что наиболее яркими представителями первой модели образовательной деятельности являются студенты коммерческого факультета (КФ) Гуманитарного университета, второй – студенты факультета социальной психологии (СП) того же вуза.

Эти две группы студентов различаются по базовым целям образовательной деятельности. Доминирующими целями образовательной деятельности первой группы является профессиональное самоопределение и становление, второй – личностное развитие и самореализация посредством получения профессионального образования (табл. 2).

Профессионально-прагматическая модель образовательной деятельности студента

Рассмотрим в качестве примера профессионально-прагматической модели образовательной деятельности особенности социальной группы студентов коммерческого факультета Гуманитарного университета. Кроме триады образовательных целей, расположенных в следующем порядке – профессиональное становление (65%), материальное благополучие (55,8), личностная самореализация (37,2), этой группе студентов присуща ориентация на такие прагматические (статусные) цели образовательной деятельности, как обеспечение гарантий профессионального продвижения (32,6) и профессиональной стабильности (30,2%) (табл. 2).

Таблица 2

Студенты о роли образования в их жизни (% к числу ответивших)

Чем для Вас является образование?	В целом по массиву	ГУ	Факультеты	
			КФ	СП
1. Основой профессионального становления	56,9	58,4	65,0	54,8
2. Возможностью личностной самореализации	52,7	48,1	37,2	80,6
3. Основой материального благополучия	38,3	38,3	55,8	19,4
4. Гарантией социально-профессиональной стабильности	28,5	28,6	30,2	12,9
5. Гарантией профессионального продвижения	33,1	26,0	32,6	22,6
6. Потребностью самоутверждения, самоуважения	25,6	20,1	20,9	16,1
7. Возможностью адаптироваться к новым экономическим, социально-политическим, духовным условиям жизни	22,9	21,4	16,3	22,6
8. Реализацией потребностей в определенном уровне культуры	15,1	18,2	16,3	19,4
9. Необходимостью соответствовать нормам своего социального окружения	11,1	9,7	7,0	12,9

Выбор профессии для этой группы студентов также характеризуется прагматической направленностью (табл. 3). На первом месте – возможность иметь приличный заработок (62,8%), затем – интерес к профессии (55,8) и востребованность специалистов данной профессии на рынке труда (41,9%).

Таблица 3

Студенты о мотивах выбора профессии (% к числу ответивших)

Что оказалось решающим в Вашем выборе профессии?	В целом по массиву	ГУ	Факультеты	
			КФ	СП
1	2	3	4	5
1. Профессия мне интересна	57,1	56,5	55,8	58,1
2. Профессия дает возможность иметь приличный заработок	30,0	40,3	62,8	16,1
3. Профессия предполагает творческий труд	32,2	37,0	32,6	48,4
4. Профессия дает возможность проявить инициативу, самостоятельность	29,6	29,9	34,9	32,3

Окончание табл. 3

1	2	3	4	5
5. Эта профессия пользуется спросом на рынке труда	19,0	26,6	41,9	19,4
6. Это – престижная профессия	17,3	22,1	16,3	25,8
7. Профессия дает возможность приносить пользу людям	24,4	16,9	2,3	29,0
8. Профессия позволит занять высокое положение в обществе	16,1	14,9	18,6	6,5
9. Работники этой профессии всегда необходимы	21,9	14,9	11,6	12,9
10. Профессия предполагает хорошие условия труда	9,8	7,8	18,6	–
11. Это – профессия моих родителей	2,1	1,9	–	–
12. Мой профессиональный выбор был не вполне осознанным, случайным	12,8	14,9	9,3	22,6

Профессиональный выбор для студентов коммерческого факультета, как правило, является вполне осознанным, элемент случайности (9,3%) ниже, чем на всех других факультетах (например, у психологов – 22,6%), что свидетельствует об определенности образовательных и профессиональных целей и продуманном планировании стратегий жизненного пути.

Большинство студентов коммерческого факультета намерены работать по специальности после окончания вуза (табл. 4).

Таблица 4

Студенты о намерении работать по специальности
после окончания университета

Студенты об ориентации на работу по специальности после окончания вуза	В целом по массиву	ГУ	Факультеты	
			КФ	СП
Индекс ориентации на работу по специальности после окончания вуза ¹	0,60	0,63	0,81	0,47

Вместе с тем, студенты отмечают недостаточно высокий уровень своей профессиональной подготовки (табл. 5). Большинство расценивает его как

¹ Здесь и далее индекс рассчитан как средняя величина по пятичленной порядковой шкале и изменяется в границах от (–1) до (+1). В данном случае (–1) означает отсутствие ориентации на работу по специальности после окончания вуза у 100% опрошенных, (+1) – ее наличие, (0) – означает, что 50% респондентов ориентированы на работу по специальности, а другая половина – нет.

средний (60,5%), а каждый пятый студент (21%) как скорее низкий и низкий, индекс уровня профессиональной подготовки находится в отрицательной части шкалы (-0,05). Уровень гуманитарной подготовки, по самооценкам студентов, несколько выше (0,09).

Данные самооценки складываются под воздействием, как минимум, трех факторов – повышенной требовательности студентов к уровню получаемых профессиональных знаний, возможностей самих студентов (довузовская подготовка, обучаемость, мотивация образовательной деятельности) и качества преподавания.

Таблица 5

Студенты об уровне профессиональной и гуманитарной подготовки

Оцените уровень своей подготовки	В целом по массиву	ГУ	Факультеты	
			КФ	СП
Индекс уровня профессиональной подготовки	-0,04	0,04	-0,05	-0,13
Индекс уровня гуманитарной подготовки	0,13	0,16	0,09	0,10

Не ставя перед собой цель анализа всего комплекса указанных факторов, мы предполагаем, что, реализуя прагматические стратегии, студенты сталкиваются с рядом проблем в образовательной деятельности. По данным некоторых исследований высшей школы, обычно наибольшую проблему прагматической мотивации учебной деятельности составляет низкий уровень сформированности образовательных потребностей студентов, их пассивность в учебной деятельности, сложности адаптации к образовательному процессу.

Рассмотрим отношение к учебной деятельности студентов коммерческого факультета по отдельным показателям, которые одновременно выступают интегральными характеристиками качества образования в вузе:

- уровню адаптированности к образовательному процессу;
- активности в различных видах учебной деятельности;
- сформированности навыков самообразования;
- динамике интереса к учебе за время обучения в университете;
- потребности в самореализации в учебе.

Уровень адаптированности студентов к образовательному процессу проанализируем с позиций трех критериев. Это характеристики:

- креативности учебной деятельности;
- ее активности;
- удовольствия, доставляемого учебой (гедонистическая характеристика).

С нашей точки зрения, данные показатели в комплексе могут свидетельствовать об уровне адаптации студентов к образовательному процессу.

Необходимо сразу отметить, что опрошенные нами студенты всех факультетов демонстрируют достаточно высокий уровень адаптации, различающийся в той или иной мере, как по отдельным параметрам, так и по сводным характеристикам. Необходимо помнить, что в данном случае мы имеем дело со студентами четвертого курса, для которых процесс адаптации к образовательной деятельности уже закончен, либо вступает в завершающую стадию, а большинство не адаптировавшихся отсеялись и студентами уже не являются.

Самооценки студентов коммерческого факультета показывают, что они достаточно успешно адаптированы к учебной деятельности, которая оценивается ими, в первую очередь, как активная (табл. 6).

Таблица 6

Студенты о характеристиках учебы как вида деятельности

Каким видом деятельности для Вас является учеба?	В целом по массиву	ГУ	Факультеты	
			КФ	СП
1. Творческим	0,50	0,47	0,33	0,53
2. Активным	0,60	0,58	0,57	0,66
3. Доставляющим удовольствие	0,39	0,39	0,34	0,39
Сводный индекс, показывающий уровень адаптированности студентов к учебной деятельности	0,49	0,48	0,41	0,53

Однако, давая детализированную характеристику активности образовательной деятельности студентов через рассмотрение отдельных ее видов (активности на лекциях, семинарских занятиях, в научной деятельности студентов, в самообразовании), можно зафиксировать «болевы́е точки» в реализации учебного процесса на коммерческом факультете (табл. 7).

Таблица 7

Студенты о своей активности в разных видах образовательной деятельности

Самооценка студентами активности в следующих видах учебной деятельности	В целом по массиву	ГУ	Факультеты	
			КФ	СП
Индекс активности на лекциях	0,23	0,16	0,05	0,36
Индекс активности на семинарских занятиях	-0,06	-0,04	-0,09	0,06
Индекс активности в студенческой научной деятельности	-0,64	-0,53	-0,74	-0,48
Индекс активности в самообразовании	0,27	0,24	-0,09	0,32
Сводный индекс активности	-0,05	-0,17	-0,22	0,07

Студенты коммерческого факультета демонстрируют более низкую активность во всех видах учебной деятельности, чем в среднем по Гуманитарному университету и негосударственным вузам (по массиву в целом). Они имеют самый низкий индекс активности на лекциях (0,05), семинарах (–0,09), в студенческой научной деятельности (–0,74) и в самообразовании (–0,22).

По самооценкам респондентов, для каждого пятого из них характерна пассивность на лекциях, для каждого четвертого – на семинарах. В определенной мере проблемной для студентов коммерческого факультета является также и реализация самообразовательной деятельности (23,2%). Низкую активность в научной деятельности (участие в конференциях, Днях студенческой науки, подготовка работ на конкурсы, публикаций разного рода и др.) отметили 79,0% студентов.

Очевидно, что **одной из особенностей утилитарно-прагматической модели поведения студента в сфере образования является сниженная активность его образовательной деятельности**, связанная с потребностно-мотивационной сферой, способностями и возможностями самого студента, а также факторами социально-педагогического характера.

Важной комплексной характеристикой отношения студентов к образованию, с одной стороны, и качества полученного ими образования, с другой, является уровень сформированности у них навыков самообразовательной деятельности. Данный показатель характеризует не только степень активного освоения студентами учебного материала, но и процесс профессионального становления, выступаая основой будущей профессиональной адаптации и развития выпускников.

Проанализируем отношение студентов к сформированным у них навыкам самообразования, необходимым для различных видов деятельности. Данные исследования (табл. 8) демонстрируют картину позитивной оценки респондентами навыков самообразования, необходимых им для учебной и общекультурной познавательной деятельности.

Таблица 8

Студенты об уровне удовлетворенности навыками самообразования, необходимыми для различных видов деятельности

Виды деятельности	В целом по массиву	ГУ	Факультеты	
			КФ	СП
1. Подготовка к учебным занятиям	0,65	0,69	0,71	0,68
2. Повышение общего уровня культуры, расширение кругозора	0,75	0,61	0,31	0,57
3. Профессиональное самообразование	0,22	0,20	0,06	0,19

Значительно менее студенты удовлетворены навыками профессионального самообразования, необходимыми для будущей профессиональной дея-

тельности. Студенты коммерческого факультета здесь не являются исключением, они наиболее самокритичны в оценках, их показатели являются самыми низкими среди студентов других факультетов.

Становится очевидным, что для студентов рассматриваемой нами прагматической образовательной стратегии, характерно наличие некоторых проблем в реализации самообразовательной деятельности. Это ставит администрацию и педагогов перед необходимостью продумать комплекс мер по формированию навыков профессионального самообразования. Они должны будут включать в себя элементы пропедевтики (обучения навыкам профессионального самообразования на занятиях), повышение уровня требовательности к самостоятельной работе студентов, особенно по профессиональным курсам и практике, введение новых элементов методики, направленных на активизацию образовательной деятельности и повышение ее самостоятельности.

Подводя итог проведенному анализу, сформулируем особенности профессионально-прагматической модели образовательной деятельности студента:

- образование для студентов этого типа является инструментальной ценностью, реализующей их материальные, статусные, адаптационные потребности;
- качество содержания образования определяется совокупностью знаний, непосредственно востребуемых в практике профессиональной деятельности и улучшающих адаптационный потенциал личности в условиях рынка;
- профессиональный выбор осуществляется студентами по критериям утилитарной значимости будущей профессии, доминирующим мотивом выступает возможность будущей профессии обеспечить достаточно высокий уровень материального благополучия;
- уровень осознанности профессионального выбора высок, для студентов этого типа характерно продуманное планирование решений относительно профессионального будущего;
- студентов отличает высокий уровень осведомленности о различных сторонах будущей профессиональной деятельности и твердое намерение работать по специальности после окончания вуза;
- для представителей данной образовательной стратегии характерна определенность целей образовательной деятельности и высокая избирательность средств их реализации;
- студентов отличает повышенный уровень требований к различным сторонам образовательного процесса, в первую очередь, к качеству социально-педагогического взаимодействия и комфортности условий образовательной деятельности;
- одной из проблем представителей данной стратегии выступает недостаточно высокий уровень сформированности потребностей образовательной деятельности, слабо выраженный интерес к образованию как виду деятельности;

- характеризуюсь утилитарно-прагматической мотивацией, образовательная деятельность студентов отличается сниженным уровнем активности и креативности;
- студенты испытывают потребность в формировании навыков профессионального самообразования как необходимой составляющей их будущего профессионального становления.

Профессионально-самореализационная модель образовательной деятельности студента

Примером другой потребностно-мотивационной модели образовательной деятельности – профессионально-самореализационной – выступает поведение в образовательной сфере студентов факультета социальной психологии Гуманитарного университета. Его отличают следующие характеристики.

Целями образовательной деятельности студентов-психологов, в первую очередь, является личностная самореализация (80,6%) и профессиональное становление (54,8%). Все остальные характеристики (материальные, статусные, адаптационные, морального самоутверждения, социальной стабильности, социокультурного самоопределения) представлены значительно менее явно (табл. 2).

В сравнении со студентами коммерческого факультета (представителями профессионально-прагматической модели образовательной деятельности), для психологов малозначимой оказывается потребность в реализации через образование материальных, статусных амбиций, желаний гарантировать себе социально-профессиональную стабильность и самоутвердиться в глазах окружающих.

Мотив саморазвития и самореализации в рамках образовательной деятельности у психологов стабилен, устойчиво проявляется в разных контекстах при анализе содержания социологической информации. Так, качество содержания образования у студентов факультета социальной психологии ассоциируется с получением знаний, являющихся основой личностного развития (77,4%), образовательный процесс оценивается ими как качественный при условии активной реализации индивидуального подхода к студенту (74,2), качество результата образования, как никто из студентов, они ценят за высокий уровень сформированности способностей к саморазвитию (58,1%).

Невыраженность прагматической ориентации в образовательной деятельности психологов предполагает, что образование для них самоценно. Это, без сомнения, сказывается на характере их учебной деятельности.

Психологам нравится учиться в университете, это отмечают 96,8% респондентов, оставшиеся 3,2% затруднились ответить, ни один из студентов не отметил негативного отношения к учебе (эти данные выше, чем по университету и в целом по массиву негосударственных вузов). Индекс удовлетворенности учебной у психологов очень высок – 0,76.

Для студентов факультета социальной психологии характерно повышение интереса к учебе за время обучения в университете. Они имеют самый высокий среди других факультетов индекс позитивной динамики отношения к учебе – 0,55, 64,5% студентов отмечают, что за четырехлетний период обучения на факультете у них повысился интерес к учебе. 9,7% респондентов отметили снижение интереса к учебной деятельности, остальные считают, что уровень заинтересованности учебной работой остался прежним либо затруднились с ответом.

Уровень адаптированности студентов факультета социальной психологии к образовательному процессу – один из самых высоких (табл. 6), сводный индекс адаптации – 0,53. Студенты характеризуют свою учебу как активный (0,66), творческий вид деятельности – 0,53, доставляющий им определенное удовольствие – 0,39, хотя надо отметить, что уровень гедонистической оценки учебной деятельности здесь ниже, чем на некоторых других факультетах.

Охарактеризуем учебную деятельность респондентов с точки зрения активности и самостоятельности. По самооценкам студентов, уровень их активности в различных видах образовательного процесса достаточно высок (табл. 7, 8). Активностью характеризуются такие виды учебных занятий как лекции (внимание, конспектирование, вопросы лектору – 0,36, семинары (частота инициативных выступлений – 0,06, самообразование (подготовка к учебным занятиям, работа над собой, общекультурное развитие – 0,32.

Научная работа студентов (участие в конференциях, Днях студенческой науки, подготовка работ на конкурсы и др.) несколько более активна, чем в среднем по университету в целом, хотя, как мы уже отмечали выше, недостаточно интенсивна. Решение этой проблемы особенно важно для студентов данного типа потребностно-мотивационной структуры, поскольку дает им возможность реализовать существующие резервы, является средством самореализации, раскрытия творческого потенциала, повышения активности, самостоятельности образовательной деятельности.

Характеризуя уровень развития собственных навыков самообразования, студенты факультета социальной психологии отмечают, что не вполне удовлетворены ими. Каждый третий студент (32,4%) отмечает недостаточность навыков профессионального самообразования. Сформированные же в университете навыки учебной и общекультурной самообразовательной деятельности студентов вполне устраивают (табл. 8).

Оценивая профессиональную составляющую потребностно-мотивационной структуры образовательной деятельности респондентов, необходимо рассмотреть мотивы выбора ими профессии (табл. 3). Анализ социологических данных показывает, что тип мотивации студентов факультета социальной психологии в настоящее время можно считать, увы, уже реликтовым явлением, поскольку она практически лишена утилитарно-прагматического оттенка. Ба-

зовыми мотивами профессионального выбора респондентов явились: интерес к профессии (58,1%), творческий труд, который она предполагает (48,1), возможность проявлять инициативу и самостоятельность (32,3), возможность приносить пользу людям (29,0%). Однако особенностью мотивационной структуры профессионального выбора студентов является достаточно высокий процент случайности, неосознанного выбора, в отличие от студентов профессионально-прагматической ориентации (22,6% и 9,3% соответственно).

Тревожным является тот факт, что студенты факультета социальной психологии не удовлетворены уровнем своей профессиональной подготовки (табл. 6). Индекс уровня профессиональной подготовки – самый низкий по университету составляет $-0,13$; 54,8% респондентов считают уровень профессиональной подготовки средним, 12,9 – высоким и 32,3% – низким.

Можно предположить несколько причин такой самокритичности:

- некоторая оторванность учебного процесса от реалий будущей практической профессиональной деятельности. Не секрет, что сама потребностно-мотивационная структура образовательной деятельности студентов-психологов, сориентированная в основном на образовательный процесс, может рассматриваться и как причина, и как следствие данной ситуации;
- для студентов не вполне ясен характер будущей профессиональной деятельности и нормативные требования к ней;
- неуверенность студентов в возможности найти работу по специальности и успешности будущей профессиональной адаптации: студенты, предвидя сложности будущего трудоустройства (табл. 9), его результативность и успешность будущей карьеры связывают в основном с уровнем профессионализма, к которому предъявляют особенно высокие требования.

Таблица 9

Студенты о возможностях трудоустройства после окончания вуза,
% к числу ответивших

Оцените возможности Вашего трудоустройства по специальности	В целом по массиву	ГУ	Факультет	
			КФ	СП
1. Скорее всего, работу будет найти нелегко	8,3	9,1	2,3	12,9
2. Возможно, будут определен- ные сложности, но без работы не останусь	63,0	68,8	69,8	71,0
3. Скорее всего, проблем с тру- доустройством не будет	19,8	17,5	23,3	9,7
4. Затрудняюсь ответить	8,9	3,9	4,7	6,5
Индекс уверенности в трудо- устройстве по специальности	0,12	0,08	0,21	-0,03

Из табл. 9 мы видим, что индекс уверенности в трудоустройстве по специальности у студентов факультета социальной психологии находится в отрицательной части шкалы, то есть менее половины респондентов уверены в беспроblemном трудоустройстве и, очевидно, таком, которое в полной мере отвечало бы их интересам. Вместе с тем, успешность трудоустройства и будущей карьеры, с точки зрения 90,3% студентов, непосредственно связана с высоким уровнем профессиональных знаний.

Заканчивая обобщение эмпирического материала, сформулируем особенности профессионально-самореализационной модели образовательной деятельности студента:

- образование для студентов этого типа выступает как терминальная ценность, реализующая их потребности в творчестве и самореализации;
- качество содержания образования определяется совокупностью знаний, непосредственно востребуемых в практике профессиональной деятельности и являющихся основой личностного развития;
- доминирующими мотивами профессионального выбора являются: интерес к будущей профессии, ее творческий характер, возможность приносить пользу людям, проявлять инициативу и самостоятельность;
- для студентов с данной стратегией образовательной деятельности высок процент случайности в профессиональном выборе;
- студенты не достаточно ясно представляют себе характер будущей профессиональной деятельности, опасаются сложностей, связанных с трудоустройством, возможностями найти работу по специальности, отвечающую их потребностям;
- для представителей данной образовательной стратегии характерна непроясненность профессионального будущего, неуверенность в правильности профессионального выбора и желании работать по специальности после окончания вуза;
- студентов отличает повышенный уровень требований к качеству социально-педагогического взаимодействия, дающего возможность раскрыть свой личностный потенциал, а также к формированию знаний и умений, позволяющих адаптироваться к условиям рынка;
- характерной особенностью студентов данной образовательной стратегии является высокий уровень сформированности образовательных потребностей, активно выраженный интерес к образовательной деятельности;
- образовательная деятельность студентов отличается достаточно высоким уровнем активности и креативности;
- студенты удовлетворены уровнем формирования навыков самообразования, испытывают потребность в дальнейшем развитии навыков профессионального самообразования как необходимой составляющей их будущей профессиональной адаптации.

Выявленные в ходе конкретно-социологического исследования модели образовательной деятельности связаны с различиями в ее ценностно-нормативной регуляции на уровне обыденного сознания студентов. Ценности профессии и образования у разных групп студентов имеют разные доминанты и колеблются в диапазоне от инструментально-прагматических до терминально-креативных, влияя на представления студентов о качественном образовании и задавая разные нормы качества образования.

Различия ценностно-нормативных систем разных групп студентов обусловлены как совокупностью условий их жизнедеятельности, так и профессионально-образовательными факторами. В значительной степени формирование данных систем происходит стихийно, но их воздействие на образовательный процесс столь значимо, что игнорировать его невозможно, не вступая в конфликт со студентами.

Данные ценностно-нормативные системы являются основой формирования складывающейся в вузе идеологии качества образования, они представляют собой комплекс его нормативных регуляторов на уровне обыденных представлений личности. Рассмотренные образовательные стратегии нельзя не учитывать в управленческой деятельности образовательного учреждения, в формировании концепции управления качеством образования в вузе.

КОНСУЛЬТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ

УДК 37.033
ББК 4421.058.5444

СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ШКОЛЬНОМ КРАЕВЕДЕНИИ

Р. Р. Муниров

Семиотический подход, под которым понимается выявление знаковой природы изучаемого явления, свойств этих знаков, т. е. их денотатов (совокупности обозначаемых знаками объектов) и концептов (совокупности знаний об обозначаемом этими знаками объектах и их связях с другими объектами) является одним из методологических принципов изучения различных аспектов общественной жизни, в том числе и школьного краеведения.

Потребность осмысления, уточнения и выявления новых концептов (понятий) в школьном краеведении объясняется многими причинами. Это прежде всего интенсивное накопление новых фактов, выводов в этой области научных знаний, что требует адекватной фиксации их в языке науки; в школьное краеведение как и в другие науки проникают понятия других наук, что побуждает необходимость дифференцирования собственно краеведческих и инонаучных понятий; все, кто имеет отношение к школьному краеведению, должны говорить на одном научном языке, иметь единое представление о смысле, которое вкладывается в то или иное понятие, одинаково понимать связь между значением и знаком, понимать информацию, которую передают друг другу участники этой деятельности.

Все это возможно, если школьное краеведение будет располагать не набором разрозненных понятий, а их взаимосвязанной системой, отраженной в терминологическом аппарате – системе однозначных слов, фиксирующих определенные понятия. Нужен специальный словарь (тезаурус) школьного краеведения, в котором объяснялся бы смысл его терминов, отношение между предметами школьного краеведения и их знаками, отношение между набором этих знаков и их сущностями. Успех общения в той или иной научной области определяется тем насколько близки тезаурусы участников этого общения. Создание словаря понятий школьного краеведения – одно из условий развития его теории и практики. Словарь понятий – компонент языка теории и практики. Ни одна научная теория невозможна без языка, без ее материальной оболочки, ко-

торая обеспечивает ее существование, понимание и применение. В то же время анализ педагогической литературы о школьном краеведении говорит о том, что его понятийно-терминологическая система еще недостаточно строга. Исследователи сплошь и рядом наталкиваются на субъективные и часто противоречивые толкования понятий школьного краеведения.

Сказанное говорит о том, что созрела необходимость в исследованиях, сориентированных на изучение природы понятий краеведения в школе. Но есть ли объективные возможности для построения понятийно-терминологического ряда школьного краеведения? Да, есть. Современная философия рассматривает человека в семиотическом плане, рассматривает его как творца знаковых конструкций, которые выражают изначальное единство человека и всего того, что его окружает. Человек, изменяя окружающую среду, совершенствует орудия труда и знаковые системы и тем самым приспосабливается к новым для себя условиям. Процесс рационального познания мира осуществляется в форме понятий, которые представляют собой форму мысли, результат обобщения, проведенного по совокупности признаков, присущих определенному классу предметов, например краеведческому.

Понятия и термины историчны так же, как историчны отражаемые ими объективно существующие явления. Школьное краеведение в России в своем развитии прошло несколько этапов. И на каждом из них складывались соответствующие понятия и термины. Понятия, воспроизводящие в сознании более высокий этап его развития, более конкретны, целостны, нежели понятия, соответствующие более низшему этапу этого вида деятельности. Так краеведческая работа учителей и учащихся в школах России XIX в. отражалась понятием «отечествоведение», затем понятием «родиноведение», а с начала XX в. любую форму изучения края стали обозначать термином «краеведение», которое более точно отражает суть деятельности тех, кто занимается изучением определенного региона страны.

Концентрированным, логически оформленным выражением содержания понятия является определение. Впервые в России научное определение краеведения было дано в «Академическом словаре русского языка» (1916 г.). В нем говорится, что это «Совокупность знаний об отдельных местностях страны, всестороннее изучение отдельных частей страны преимущественно силами местного населения». С тех пор это определение повторяется во многих энциклопедиях, словарях и научных работах. Такое определение краеведения перекочевало и в педагогику, во все педагогические работы о школьном краеведении, в педагогические энциклопедии и словари. Так, например, в современном «Педагогическом энциклопедическом словаре» школьное краеведение трактуется как изучение учащимися природы, экономики, истории и культуры своей местнос-

ти. Причем под изучением края, как правило, понимается получение учащими-ся знаний о крае из различных источников и только.

А между тем в профессиональном краеведении, которым занимаются сотрудники местных научно-исследовательских институтов, музеев, архивов, опытных станций и др., существует и другой подход к определению этого понятия. Ряд краеведов говорит о том, что надо изучать не вообще законы, предметы и явления, происходящие в крае, а их особенности, которые обусловлены их местонахождением в границах определенного края. Они предлагают перенести внимание с описания фактов и явлений на раскрытие их сути, т. е. заниматься действительно «ведением» края. Отсюда возникают вопросы.

1. Почему ученики школ должны заниматься только фиксацией фактов и явлений, т. е. заниматься только краезнанием, а не выявлять специфику, самобытность своего края?

2. Не совсем понятно из определения школьного краеведения и какую территорию должны изучать ученики. Может ли школа изучать весь край, в котором она находится?

Вопрос существенный, так как большинство регионов России огромны по размерам своих площадей. Так, например, республика Башкортостан больше по своей территории, чем Чехия и Словакия взятые вместе, Красноярский край по своему размеру больше, чем Мексика, а площадь республики Саха (Якутия) почти равняется площади Индии. Такие большие регионы в свою очередь состоят из территорий, различающихся между собой. Например, районы и города республики Башкортостан ранжируются в четыре группы. Различаются они по природным условиям, по уровню социально-экономического развития, по развитию культуры, по преобладанию той или иной национальности и др. [1, с. 262]. Поэтому первой задачей, на наш взгляд, является изучение учащимися своего ближайшего окружения, которое мы предлагаем называть «местным краем», изучение его специфики, выявление его самобытности. Разумеется, изучение местного края должно вестись в его взаимосвязи с регионом, куда он входит, и во взаимосвязи со всей страной.

Что предлагается понимать под понятием «местный край»? В последнее годы среди краеведов принято четырехступенчатое подразделение территории, которую они изучают: а) усадьба; б) деревня (улица); в) район (город); г) область (край, республика). Первые три ступени и является местным краем, тем местом, которое более доступно изучению учащихся. Эти ступени близки, рядом со школой. Они доступны длительному, личному наблюдению и исследованию. На малой территории явственнее сказывается зависимость исследуемых явлений от чисто местных, постоянно меняющихся условий, т. е. есть возможность воочию видеть специфику данной местности.

3. Могут ли учащиеся также как краеведы-профессионалы изучать свой край? Нет, не могут. Личность школьника имеет такое же строение, как и личность взрослого человека. Она также представляет собой сочетание различных черт (качеств, свойств), в число которых входят и качества краеведа. Но если у профессиональных краеведов эти качества уже сформированы, то у школьника они еще только формируются. Учащихся обучают краеведению постепенно, последовательно, начиная с начальных классов. Основная задача школьного краеведения заключается не в том, чтобы ученики делали новые научные открытия о крае, а в том, чтобы научить их как это делать. Вот в чем отличие школьного краеведения от профессионального. Поэтому под школьным краеведением надо понимать не только получение учащимися разносторонних знаний о местном крае, но прежде всего формирование у них в процессе их краеведческой деятельности краеведческих черт (положительное отношение к краю, знание края, стремление к созидательной деятельности в крае, умение общаться с прошлым и настоящим края, выявлять тенденции развития края, стремление сохранить и приумножить богатства и красоту края и др.). Таково смысловое содержание понятия «школьное краеведение».

В любой области научных знаний существуют понятия, которые составляют так называемый категориальный каркас, состоящий из наиболее общих основных понятий-категорий. К таким понятиям относится и понятие «школьное краеведение». Оно в своей области является понятием общим, категорией и вбирает в себя целый набор (арсенал) понятий меньшей степени общности: учитель-краевед, ученик-краевед, краеведческая литература, источники знаний о крае, историческое краеведение в школе и др. Рамки статьи не позволяют говорить о сути всех понятий школьного краеведения. Скажем только то, что как и понятия любой другой науки понятия школьного краеведения развиваются, изменяются, дополняются и многие из них также нуждаются в уточнении.

Литература

1. Второй всемирный Курултай башкир. 14–15 июня 2002 г. Документальные материалы – Уфа, 2002.

АКТУАЛЬНЫЕ ДИСКУССИИ

УДК Ю21.62
ББК 140.8

РЕФЛЕКСИЯ ОБ ОСНОВАНИЯХ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

С. З. Гончаров

Прежняя идеология с жесткими мировоззренческими установками уходит в прошлое. Ныне – время мировоззренческого самоопределения, которое является по существу актом свободного выбора и предполагает рефлекссию над самими основаниями мировоззрения. Задача данной статьи – выяснить в порядке дискуссии логические, гносеологические, психологические, креативно-антропологические, креативно-социальные, аксиологические и метафизические основания мировоззренческой культуры, исходя из исторического мировоззренческого опыта.

Под *культурой* мы понимаем положительную социальность, ориентированную на объективно лучшие, *совершенные* содержания; мир образцов-эталонов человеческой субъективности, меру развития человека и народа. Мировоззрение есть система *ценностных* принципов, которые направляют отношения человека к самому себе, к другим людям (обществу), к природе и к конечным, трансцендентным первоначалам. Культура мировоззрения означает обоснованность его духовным историческим опытом, вследствие чего мировоззрение обретает полноту и открывает перед людьми истинные перспективы – *устремленность на совершенную реальность, на освобождение от слепой стихии на путях к свободе и совершенству, к гармонии духа и природы, на полное развертывание продуктивно-творческого потенциала человеческого рода.*

В мировоззрении в снятом виде представлены *научно-теоретическое, ценностное и практическое* освоение мира человеком. В рамках теоретического освоения мир осознается *объективно*, каков он сам по себе, вне отношения к субъекту. В пределах ценностного освоения (нравственность, искусство, религия) мир берется в его отношении к субъекту, со стороны *его значимости для потребностей и интересов, идеалов и целей человека*; т. е. с позиций *должного и желаемого*, как *ценность* и оценивается в категориях совершенного или ничтожного, достойного и недостойного, добра и зла, прекрасного и безобразного и т. д. Ценностное освоение преодолевает односторонность научно-теоретического отношения к реальности и является более конкретным и значимым. Цен-

ности направляют самоопределение человека, выбор им жизненного пути; в них заложена *генетика социального поведения*. В рамках практического освоения объективное превращается в *органы сознательной воли субъекта*; при этом субъект изменяет не образ внешней реальности, а саму эту реальность согласно знаниям и ценностям.

В мировоззрении знание доводится до самосознания, а самосознание – до системы ценностей, до идеала и смысла жизни, из которого следует практическое целеполагание, как на общественном уровне (идеология), так и личностном. Сердцевину мировоззрения составляет его *аксиологическое* содержание. А это содержание из одной науки не выводимо. А. Кураев остроумно уподобил науку железнодорожному расписанию, из которого не вычитаешь, куда надо ехать. Термин «научное мировоззрение» не удовлетворителен в том отношении, что он не акцентирует ценностную и практическую формы освоения мира человеком и сводит мировоззрение к научной картине мира.

Логическим основанием мировоззренческой культуры является *философская диалектика* – умение теоретически и практически соединять противоположности в *гармонию*, исходя из их *единого сущностного основания*; понимать *единство в многообразии, тождественное в различном, необходимое в случайном, всеобщее в единичном, абсолютное в относительном*. Диалектика логически выражает *полноту* исторического опыта и предохраняет от односторонних крайностей, когда онтология берется без антропологии, гносеология без аксиологии, относительное без абсолютного и т. д. Вне диалектики мировоззрение становится односторонним и жизненно не плодотворным. В таком случае прежнее одностороннее мировоззрение вытесняется новым, более полным и конкретным.

Психологическим основанием являются *целостность духовного акта, порождающего целостное мировоззрение*. Дело в том, что полнота осознания реальности зависит не только от содержания реальности, но и от *той оптики, через которую человек смотрит на реальность, от разрешительной возможности такой оптики*. Человек, с сердцем, окаменевшим или заполненным злобой, не поймет ни благородства, ни романтики, ни высоких помыслов других. Атрофированное воображение не позволит воспринять и красоту природы. Целостный духовный акт есть единство таких *основных духовных сил*, как теоретическое мышление, продуктивное воображение и эстетическое созерцание, воля и вера, совесть и любовь. Человекотворческое значение этих сил отмечалось в истории философии на протяжении тысячелетий. Мышление позволяет понять *объективную истину*, нравственная воля – творить *добро*, воображение и органично связанное с ним созерцание – воспринимать *красоту*, вера – гармонично соединять истинное, доброе и прекрасное в *совершенное* содержание

и обретать идеал «объективно лучший и объективно сущий», совесть – оценивать помыслы и деяния с позиций должного совершенства, а любовь – «увидеть лучшее, избрать его и жить им» (И. А. Ильин). Целостность этих сил порождает состояние души, при котором «соло» каждой из них дополняется «хором» всех остальных. Возникает «симфония» духа, дарующая *полноту миропереживания и миропонимания, произвольное творчество и эффект «поющего сердца»*. Как внешние органы чувств, дополняя друг друга, обеспечивают целостный чувственный образ, так и духовные силы, взаимообогащая друг друга разной *духовной модальностью*, позволяют обрести целостное и достаточно полное мировоззрение.

Разъединение духовных сил порождает «частичный» духовный акт, отображающий мир односторонне: мышление в отрыве от воображения и веры, совести и любви создает картину механической Вселенной, фабрично-заводской или рыночный взгляд на человеческую жизнь. Воображение вне рассудка и совести плодит абстрактный модернизм и эстетизирует пороки; вера вне мышления и любви ведет к галлюцинациям и фанатизму; воля сама по себе утверждает голую организацию, полицейское государство, власть ради власти; инстинкт без идеала разнуздывает все подсознательные «ночные» силы души и т. д. *Взаимная дополнительность духовных сил предполагает и взаимное дополнение их специальных объективаций*. Мышление в специализированной форме объективируется в науке и философии, воображение и созерцание – в искусстве, воля и совесть – в нравственности, вера – в религии. Разумность единения науки, философии, искусства, нравственности и религии отстаивали классики культуры. Истинный ученый, в отличие от представителя «полунауки ...интуитивно исходит из предпосылки, что предмету присущ порядок, мера и стройность; «истинная наука рационалистична только по завершающему, последнему орудию своему, по мысли, но основной предпосылкой ее является чувство тайны, чувство любви, чувство преклонения, чувство восторга перед совершенством» [3, с. 350]. Достаточно сослаться на высказывания Коперника, Бэкона, Галилея, Кеплера, Бойля, Дюбуа Раймона и других создателей естествознания [3, с. 350]. Полнота духовного опыта рождает мировоззрение, свободное от односторонних крайностей – бескрылого сциентизма и мистического иррационализма, догматического консерватизма и формального модернизма и др. Если греки-досократики растворяли человека в космосе, то средневековый католицизм – в Боге (антропологию в теологии), а французский материализм – в вечной и бесконечной материи. Одной крайности противопоставлялась другая крайность.

Креативно-социальным (социально-творческим) основанием является гармония индивидуальной свободы и добровольного единения людей,

т. е. направленность мировоззрения на социальную синергию на сотрудничество, кооперацию усилий ради общей цели. Люди, независимо от их мировоззрения, работают друг на друга, связаны *общим делом*, которое практически взвешивает вклад каждого и определяет его *важность*, порождая феномен *уважения или неуважения*. Социальная синергия выражает *родовую, социальную сущность* человека. Социальность есть те надприродные формы человеческой активности, которые возникают в совместной деятельности, общении и мышлении людей, организуют тело и психику человека и превращаются в его способы действия, в *способности*. Вне этих форм человек десоциализируется и гибнет. В одиночку человек не создал бы ни общих значений (сознание), ни организованной общей воли (государство), ни могучих искусственных органов деятельности (техника). Социальная синергия есть устремленность людей на свою *родовую общественную сущность*, на *ее сохранение и развитие*; в ней выражается общий закон: в жизни социального целого оптимальным является *согласованность меры целого с мерами частей*. Такая согласованность обеспечивает *здоровое состояние* общества и человека, государства и гражданина, церкви и прихожанина, армии и воина, экономики и хозяйствующих субъектов. Здоровье, по определению ЮНЕСКО, есть телесное, психическое и социальное благополучие как выражение *гармонии целого и частей*. Регресс, болезнь начинаются тогда, когда часть претендует, как самодовлеющее начало, на роль целого. В итоге гибнет целое, гибнет и часть со своими претензиями. Так раковая клетка убивает организм, эгоизм подтачивает коллектив, а верховенство «прав человека» над правами народа расплывает общество на атомы-персоны, меркнут единые ценности, крошатся нравственность, правосознание и государство, и народ как целое обрекается на погибель. Болезнь, регресс – это эгоизм части за счет меры целого.

В России народ выстрадал закон социальной синергии. Народное сознание всегда оценивало как положительные ценности любовь, дружбу, товарищество, сотрудничество и содружество, взаимопомощь, солидарность, патриотизм, соборность, государственный подход к делу и др. И, наоборот, эгоизм, гордыня, тщеславие, индивидуализм, местничество, сепаратизм, раскол всегда осуждались народом как несчастье, как болезненное состояние человека, церкви, государства и самого народа. Смута в России XVII в. оценивается до сих пор как великое несчастье и позор.

В православии синергия понимается как слияние энергий Бога и человека, как их сотворчество, как свободное духовное единение людей во Христе на основе любви; как *соборность*. Соборность резко расширяет горизонт сознания и ориентирует на то, чтобы избирать ценности не только потому, что они хороши лично для меня, но потому, что они хороши сами по себе, являются объек-

тивно лучшими по своему качеству, и в силу этого качества они достойны признания не только мною, но и всеми и стать сферой нашего общего согласия и сотрудничества. Соборность духовно крепила *общественную связь*: общинность и артельность в хозяйстве, державность в государстве, патриотизм в истории, а в целом – служение высокой благородной идее, а не только личным и корпоративным, классовым и партийным интересам. Соборность жизнеспособна потому, что в отличие от форм внешней социальности она имеет абсолютное основание и единение людей на таком основании, а не на преходящих интересах. Насколько правомерно включать в мировоззрение трансцендентное начало – Бога? Не лучше ли исходить из сугубо посюсторонних, например, научных оснований? Возникает проблема гносеологического характера.

Гносеологическое основание мировоззренческой культуры заключается в *императивно-проективной сути мировоззрения и в особом духовном акте его приятия личностью (верой)*. Императивно-проективная природа мировоззрения заключается в том, что обретение мировоззрения означает приятие *определенной стратегии и образа жизни*. Материалистически ориентированное мировоззрение исходит из теоретической предпосылки: мир есть движущаяся материя; материя есть причина своего собственного бытия; поэтому она – самодостаточная вечная и бесконечная субстанция, обладающая самодвижением, самоопределением, свободой, неисчерпаемостью свойств, бесконечными возможностями, универсальностью и другими атрибутами. В религиозно ориентированном мировоззрении перечисленные выше атрибуты приписываются Богу. Можно ли проверить путем научного наблюдения или эксперимента, насколько верны такие характеристики материи или Бога? Нет, нельзя. Конечные во времени и пространстве существа не могут созерцать вечную субстанцию и экспериментировать с ней как с отдельным предметом. Ибо такая субстанция, как целое, им в опыте не дана; она дана им лишь в мышлении. Является ли приведенная выше характеристика материи научным знанием? Нет, не является. Научное знание, как доказал И. Кант, есть продукт синтеза чувственности и рассудка. Посредством чувственности предметы нам даются, посредством рассудка они мыслятся. Мыслить – значит связывать явления, данные в восприятии, устанавливая систему устойчивых отношений (законов). Чувственность без рассудка *слепа*. Рассудок без чувственности *пуст*. Наука есть *рациональная обработка чувственных данных*, в которых выражается содержание предмета. Но мышление стремится *завершить бесконечный причинно-следственный ряд событий*, понять *первопричину (первоначало)*, из которой вытекает весь ряд явлений и объясняется *вся их совокупность и полнота*. При этом субъект осуществляет высший синтез (наряду с пространственно-временным и логико-категориальным) с помощью «идей разума» (идеи космоса, бога и др.). Идеи исполняют не конститутивную, а лишь «регулятивную» функцию

по отношению к применению категорий рассудка и не являются научным знанием. Ибо они *не содержат синтеза чувственности и рассудка*, а являются чистыми конструкциями мышления – *гипотезами, предположениями, которые нельзя научно ни доказать, ни опровергнуть*. Кант это демонстрирует, доказывая с равным успехом конечность мира и его бесконечность. Положения Канта о трансцендентном, о пределах компетенции науки никто не опроверг теоретически. Даже Гегелю это оказалось не по зубам с его диалектикой.

Кант первым зафиксировал важный факт: в суждениях о первоначале, (о «трансцендентном») мы выходим за рамки опыта, а значит и науки. Поэтому Кант предложил честный и мудрый выход: в таких случаях научное знание должно уступить место *вере*. Кант был защитник, а не фанатик науки и четко зафиксировал границы ее компетентности, за которыми науки вырождается в «околонауку», в мифологию, в создание химер. Приведенная выше характеристика материи основана на вере. Вера есть воля человека к высшим, предельным, абсолютным ценностям-основаниям. Она исходит из должного, которое достойно духовной сути человека и этим достойным (ценностями-основаниями) направляет и организует весь внутренний опыт, а через него – и внешний опыт. Без веры сознание становится разорванным, мозаичным и несчастным. Главный вопрос состоит в том, *каково качество самого предмета веры и на что вера ориентирует человека, расширяет ли она горизонт сознания или сужает, возвышает духовно или понижает ранг ценностей*. Фалес, Анаксимен и др. за первоначало принимали вещественное, Пифагор – число, Анаксагор – космический разум, Сократ – мышление человека, Платон – идеальные сущности (эйдосы), Плотин – Бога, Спиноза – субстанцию, Гегель – абсолютную Идею, Ф. Энгельс – материю и т. д. Возможен ли *научный критерий обоснованности того или иного первоначала*? Если возможен, то он должен быть доступен эмпирической проверке. Какая же вера достойна человека? Вероятно, та, которая лучшим образом *организует внутренний и внешний опыт людей, духовно возвышает личность и является человекотворческой, открывающей истинные перспективы*. Другого, более очевидного критерия у нас, людей, вероятно, нет. На каком основании строить мировоззрение, этот вопрос каждый, конечно, решает сам. Но и сам платит за свой выбор. Обязанность педагога – знакомить студентов с *историческим духовным опытом поиска мировоззренческих начал* – материалистическим и идеалистическим, атеистическим и религиозным, а не сужать духовную палитру до личных пристрастий педагога. Неуместно также требовать от студентов на экзамене приверженности к тому или иному мировоззрению, ибо мировоззрение не совпадает с наукой полностью в силу его ценностной доминанты. Уместно предложить студенту обосновать его мировоззренческий выбор, рефлексию о мировоззрении.

Креативно-антропологическим основанием мировоззренческой культуры является *субъектный принцип*, который, начиная с Сократа поэтапно конкретизировался. В истории философии представлены *объектный и субъектный* принципы философствования. В первом случае философы исходят из внешнего первоначала, с которым они согласовывают субъективность человека, его научное, ценностное и практическое освоение реальности. Во втором случае исходным является субъектность как основание для истолкования внешней реальности. До Сократа древние греки молились, образно выражаясь, на звезды (космоцентризм «физиков»). Сократ предложил новый принцип – исходить из достоверности человеческого разума, который у каждого под рукой. Начался *классический период античной философии, ее расцвет*. М. Лютер утвердил принцип Сократа в католицизме и породил целое направление в христианстве. От церковного внешнего авторитета он решительно перешел к свободе веры и так вознес субъектность человека, что она стала в центре последующей европейской философии. А. Смит в отличие от физиократов (фетишистов земли) источник стоимости товаров видит уже не в земле, а в *труде*. Начинается период *классической английской политэкономии*. Ф. Энгельс по праву назвал Смита «Лютером» политэкономии. [8, с. 549]. И. Кант развивает с присущей ему основательностью субъектный принцип (трансцендентальную философию) в своих знаменитых «Критиках», сознательно исходя из свободной самодетельности человека. Метод своей философии он по праву оценивает как «коперниканский переворот». Начинается период *классической немецкой философии*, которая до сих пор остается непревзойденной школой философской подготовки. Идеи Канта героически развивает Фихте. Гегель формулирует вывод: «Все дело в том, чтобы понять и выразить истинное, не как *субстанцию* только, но равным образом и как *субъект*» [2]. Фейербах этот решающий принцип обосновывает эмпирически, обращаясь к «посюстороннему» человеку, и называет субъектный принцип «антропологическим». Переход Фейербаха к анализу действительности как *человеческой действительности* или как *действительному человеку* явился необходимым звеном в развитии *субъектной философии*. К. Маркс этот методологический принцип выводит на широкую дорогу исторической практики и проводит по – своему в философии, политэкономии, политологии. «Главный недостаток» предшествующего материализма он видит в том, что «предмет, действительность, чувственность берется только в форме *объекта*, или в форме *созерцания*, а не как *человеческая чувственная деятельность*, практика, не субъективно» [5, с. 1], т. е. не с позиций интересов и целей людей. «Единственно интересными» в гегелевской диалектике он считал противоположность между «*в – себе и для – себя, между сознанием и самосознанием, между объектом и субъектом*». Эта противоположность сос-

тавляет «смысл» всех других противоположностей [6, с. 157]. Эвристическую мощь этой противоположности Маркс раскрывает уже в своей диссертации, излагая принципиальное различие между *объектной философией Демокрита и субъектной философией Эпикура*. В одном из писем он отмечал, что «реконструкцию античного самосознания» он дал тридцать лет назад, т. е. в своей диссертации. Категория «бытие-для-себя» выступает у Маркса *логическим фундаментом* в понимании субъектности, под которой он понимал рефлектированную социальность, устремленную на саму себя, высший уровень человеческой субъективности. Субъектность, в понимании Маркса предстает как такая форма социальной активности людей, которая характеризует их со стороны таких существенных качеств, как *способность к самоопределению и самостоятельности, нормотворчеству и самоуправлению; со стороны реальных полномочий, прав и обязанностей в реализации социально важных интересов и целей; со стороны реальной власти над природными и социальными силами*. Показательны такие его выражения, как «самоустремленность», «самоизменение», «самостановление», «самоосуществление» человека. Утверждение об изменении людей внешними обстоятельствами он преобразует в положение о «самоизменении» людей путем практического изменения обстоятельств, в котором человек выступает одновременно и субъектом, и объектом собственного действия; и воспитателем, и воспитуемым; и законодателем, и исполнителем собственных принципов. Неспособность к духовному самоопределению и волевому самоуправлению Маркс считал крайней деградацией, поражающей человека в самой его «творческой основе». Отсюда проистекала вся сила его гнева против «самоутраты» людей в отчужденной от них экономике и политике. Поэтому Маркс настаивал на превращении класса «в себе» в класс «для себя». В философском плане суть отчуждения как раз состоит в том, что люди передают *свои субъектные функции какой-либо внешней Инстанции*, превращая ее в абсолютного субъекта, а себя – в исполнителей ее воли. Поскольку право на самоопределение и нормотворчество сосредоточивается в одной Инстанции, то возникает гипноз ее Авторитета, ее Культ: она наделяется сверхъестественной способностью быть всегда мудрой и справедливой. И дело теперь представляется так, что Инстанция права не потому, что она решает истинно, а потому, что она – Инстанция, а значит и права. Диалектику Маркс выводил из саморазвития людей в их истории. [7, с. 33–35] Диалектика Маркса, как его социология и политология, *производна от субъектного принципа его философии*.

В трансцендентальном методе Кант выразил конструирующую сущность человеческой деятельности, организованной мышлением; первичность деятельности; тот основополагающий факт, что люди воспринимают мир в тех формах, в которых они сами преобразуют реальность; абсолютную критериальную

функцию опыта («практики», уточнит Маркс), за пределами которого заканчивается компетенция науки, и знание уступает место вере. Маркс наполняет этот метод емким историческим содержанием – люди деятельно воспроизводят свою социальность, все свои способности и отношения. «Марксова философия практически завершила коперниканский кантовский переворот» [4, с. 9] и предстала «как философия человеческой практики» [4, с. 7], но практики, взятой на высоте теоретических принципов. Продуктивность субъектной философии была парализована именно *объектным принципом* официальной философии советского периода («безлюдной онтологией»): исчезли интеллектуальная динамика, атакующий и наступательный стиль, духовное дерзновение и смелость, столь присущие субъектной философии.

Всякий раз, когда философы исходили из *субъектного принципа*, философия расцветала и наполнялась более глубоким содержанием. В чем заключается продуктивность субъектного принципа в философии вообще, в мировоззрении в частности? *Человек осознает реальность в тех формах, в каких он ее деятельно преобразует.* Эту мысль в общем виде достаточно убедительно обосновал Кант, исходя из деятельности «абстрактно-духовной». Маркс обосновал эту мысль, исходя из деятельности и материально-практической. *Человек осознает реальность в формах своей собственной активности, в аналогиях социального опыта.* За изменением научной картины мира и типов мировоззрения скрываются новые формы освоения реальности, новые типы субъектности. *Научное мышление тоже не выходит за рамки аналогий социального опыта. Предметное содержание становится понятным тогда, когда оно подводится под те формы преобразования реальности, которыми люди уже владеют, а значит и овладевают тем содержанием, которое подводится под такие формы.* Логика есть наука о таких формах. Например, причинность есть базисная категория научного мышления. Но почему причинно-следственная связь есть всеобщая схема осознания реальности? Метод индукции (причинно-следственная связь наблюдается часто, значит эта связь всеобща) не дает достаточного основания для вывода об универсальности такой связи. Мы осознаем реальность по схеме причина-следствие потому, что эта связь есть практический способ организации нашей деятельности: в актах труда субъект действует, предмет подвергается действию, субъект порождает изменения в предмете и выступает как причина таких изменений. *Способ действия превращается во всеобщую схему мироосознания:* мы истолковываем реальность в формах нашей активности, «человеческой чувственной деятельности» (Маркс). Речь идет не об отрицании объективных связей, а о том, что люди осознают их в формах собственной активности, которая обусловлено орудийным фондом общества и типом социальных отношений. Когда Маркс уподобляет отношение между

экономикой и государством отношению «базис-надстройка», то он использует ту конструкцию, которая используется людьми при постройке зданий. Можно, конечно, оторваться от наглядности (базис-надстройка) и выразить мысль обобщенно: основа – обоснованное. Но такая генерализация не меняет сути дела. Ибо основа – обоснованное есть логическое (всеобщее) выражение многообразных частных способов *структурирования реальности в деятельности людей*. Логика выражает в своих категориях всеобщие схемы осознания и преобразования реальности. В еще большей мере это можно утверждать по отношению к мировоззрению.

В мировоззрении человек объективирует те принципы, которые выступают для него как *должные и желаемые* и направляют его поведение как стратегия. Мировоззрение – *императивно-проективно*. Человек самоопределяется в мировоззрении; оно есть принцип жизни, за который человек платит своей судьбой. И человеку не все равно, является ли он неудавшимся продуктом эволюции природы или ее венцом, добры ли люди или злы, душа есть функция тела или образ Божий. Кто в личном опыте знает истинную свободу, тот, подобно Шеллингу, и космос воспринимает художественно, как свободное эстетическое развертывание имманентных космосу потенций и сил. А кто привык жить по правилам, заимствованным извне, для того жесткий детерминизм, определение извне являются самоочевидным принципом миропонимания и организации собственной жизни. *Уровень духовного опыта личности определяет и культуру мировоззрения*. Так не разумнее ли сразу проектировать мировоззрение, духовно возвышающее людей до высших образцов уже накопленного человеческого опыта? Гносеологическое основание обязывает оценивать мировоззрение *креативно-антропологическим критерием*, а не только соответствием выводам науки. Научные знания обновляются каждые 10–15 лет. Человек же сразу пишет свою жизнь на чистовик. В жизненных ориентациях ему нужны надежные ценностные основания, проверенные историческим опытом.

Аксиологическим основанием мировоззренческой культуры является *совершенное, объективно лучшее содержание*, которое гармонично соединяет в себе *истину, добро и красоту*. Духовные силы разъединяют такое содержание на односторонние моменты так же, как внешние органы чувств по-разному воспринимают яблоко. Совершенное воспринимается любовью эмоционально-целостно, а верою – духовно-целостно и сверхчувственно. Совершенное является мышлению как истина (мы говорим «истинный друг»), воле – как добро, созерцанию – как красота. Верование соединяет эти односторонние проекции в целое как совершенство. Совесть оценивает помыслы и деяния с позиций должного, а должное всегда оказывается и объективно лучшим. Люди разные. Но когда они поступают по совести, то поступают одинаково. Совершен-

ное есть объективное содержание духа, а дух есть та форма бытия, в которой совершенное существует адекватно. *Ибо в духе меры существует без материи и свободны от материально-телесных деформаций. Дух есть совершенство, сознающее само себя и устремленное на само себя. Дух самодостаточен: основание для оценки достоинства всего сущего он несет в себе самом. Дух есть для-себя-бытие совершенства. Поэтому и в мировоззрении человек с развитым духовным опытом ищет ценностное основание, адекватное духу.*

Совершенство есть абсолютное содержание не только духа, но и религии, культуры и воспитания. *Религия культивирует любовь к совершенству, исходя из его абсолютного Первоисточника. В культуре дух совершенства воплощается в зримые образцы человеческой субъективности. Воспитание призвано развивать у личности умение жить объективно лучшим, совершенным содержанием.* И. А. Ильин в фундаментальном исследовании, над которым он работал сорок лет [3] убедительно обосновывает основополагающее значение совершенства для различных религий. Тот, кто ищет религиозного опыта, «вступает в ту сферу, где обитает и обретается само Совершенство. *«Воля к Совершенству есть основная сила духа и основное побуждение всякой истинной религиозности. ...Религиозный опыт есть опыт Совершенства, приобретаемый на путях сердечного созерцания»* [3, с. 56]. Любовь к совершенству, подчеркивал он, не есть аффектированная фраза или сентиментальная выдумка, «но живая реальность и притом величайшая движущая сила человеческого духа и человеческой истории. Поколение людей, которому это чувство чуждо и непонятно – есть поколение мертвое, слепое и обреченное. Все основатели великих духовных религий – Конфуций, Лао-Цзы, Будда, Зороастр, Моисей были движимы этим чувством» [3, с. 97]. Христианство выговорило эту тайну религиозного опыта словами: «Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный» и «любите друг друга». Религиозный опыт при всем его многообразии заключается в воле к совершенству, *в благоговении* перед ним и *в верности* ему. Укорения свою душу в идеал объективно лучший и объективно сущий, человек обретает духовное самостояние, самоопределение и самоуправление на основе абсолютных ценностей, духовное достоинство, чувство качества и верного ранга, призвание и смысл жизни. Религия дает человеку то, чего не могут дать иные формы осознания реальности – *абсолютные ценности*, она есть иммунная система народного духа от деструктивной социальности.

Современной аксиологии присущ тот недостаток, что в ней нет *единой основы* из которой можно было бы развить все последующие конкретные определения в систему. В классической философии такой основой выступала совершенная реальность, хотя и под разными названиями, будь то «благо» (Платон), «единое» (Плотин), «Идея» (Гегель). Под своим собственным названием оно ясно изло-

жено В. С. Соловьевым, И. А. Ильиным, Н. О. Лосским и др. классиками русской философии. Если чистое единство апперцепции есть источник формального единства рассудка (это после Канта экспериментально доказал Ж.-П. Пиаже), то однородное чувство совершенства есть *источник единства ценностного самосознания, его качественный субстрат и генетическая основа* все положительных качеств и ценностей человека, духа, религии, культуры и воспитания. Рассудок синтезирует явления (посредством воображения) со стороны формы, отношений, структуры, а «сердце», как *сосредоточие духовных чувств, синтезирует явления в аспекте их значимости для человека на основе чувства совершенства*. Аксиологический синтез «сердца» так же важен, как и логический синтез рассудка. «Сердце» и разум, соединенные духовным созерцанием, есть два крыла творческого парения в эфире лучших содержаний культуры. Вслед за А. С. Пушкиным, И. А. Ильиным, Н. О. Лосским разумно верить в благодатность духа совершенства, чувствовать и понимать его абсолютное *верховенство, не понижать ранг ценностей в мировоззрении и мерить совершенным все содержания – в душе и во внешней жизни, в культуре и образовании, политике и хозяйстве*.

Метафизическим основанием мировоззренческой культуры является, на наш взгляд, *единство абсолютного и относительного...* Вне абсолютного мировоззрение становится релятивным – применительным для данного времени, данной общности людей... Изменяются обстоятельства, меняется и мировоззрение; в общественном сознании остаются одни «скачки», одна прерывность, *Теряются преемственность поколений и духовное единение народа*. Релятивное мировоззрение всякий раз спотыкается о новые обстоятельства и терпит поражение при крутых поворотах истории, чему соответствует духовная драма поколений. *Релятивизм есть относительное без абсолютного*. Античные софисты и скептики, возведя релятивизм в принцип, обнажили его несостоятельность. Не случайно, Сократ, как достойный гражданин полиса, стал учить афинян мыслить общими понятиями, чтобы их сознание имело в главных вопросах единое основание. Платон же, насмотревшись на «плюрализм» демократических нравов, развил учение об идеальной реальности, об «эйдосах». Людям XXI в. можно быть более осмотрительными и учиться на историческом опыте. Без абсолютного сознание теряет единый критерий и не может последовательно ориентироваться в жизни, тем более в теории. Поэтому оно вынуждено возводить *относительные ценности в абсолютные*. Так возникает светская религиозность – творится многоликое неоязыческое «научное» идолопоклонство, абсолютизируются преходящие явления внешнего опыта. Жизнь быстро развенчивает тщету такой религиозности. Наступают разочарование, «падение миров» (С. Л. Франк), нигилизм и цинизм. Современный постмодернизм в философии являет собой такое несчастное сознание, почитающее моменты «здесь»

и «теперь». Ситуативность и релятивизм мышления ныне стали эпидемией не только в философии, но и в литературоведении, не говоря уже о политологии и экономической «теории». *Релятивизм есть вырождение и измельчание теоретической мысли.* Без абсолютного многообразные ценности теряют единство и превращаются в плюрализм мнений (что мне лично кажется и мнится). Релятивное мировоззрение жизненно не состоятельно.

Достоинством религиозного мировоззрения это надо честно признать, является его укорененность в *духовный абсолют, совершенный по качеству.*

Последовательное развитие материализма может вывести его на качественно новый уровень. Выдающиеся представители умного материализма Ф. Энгельс и Э. В. Ильенков с неизбежностью приходили к выводу: мышление – атрибут материи, которая мыслит всегда, хотя и не везде. Если дух есть «высший цвет материи» (Энгельс), то основные ценности мировоззрения надо выводить не из бессознательной материи, а из ее «высшего цвета». *У бессознательной материи не тот ранг качеств, чтобы из нее можно было бы выколупать ценности, достойные духа и культуры.* Поэтому исторически философы всегда начинали с внешнего, материально-телесного начала, а затем приходили к духовному: вещественные первоначала досократиков вытеснялись эйдосами Платона и Богом Плотина. Но первоначала Платона и Плотина были анонимны и равнодушны к человеку. В христианской философии Логос предстает уже как *Бог-Личность*, как Богочеловек, а душа человека – *как образ и подобие Божие, несущее в себе отблески Его совершенства.* Произошел синтез абсолютного и относительного, вечного и временного, потустороннего и посюстороннего. *Онтология соединилась с антропологией и аксиологией на основе единства абсолютного и относительного.* С периода Возрождения начинается понижение ранга ценностей, вызревает светская религия человека – гуманизм, главным положением которой является «человек есть бог» [9]. Кризис гуманизма, как целой духовной формации, достиг в XX в. своего апогея. Ф. Ницше, З. Фрейд и др. теоретики посюстороннего гуманизма метили в Бога, а попали в человека.

Современная Россия наощупь выбирает свой самостоятельный исторический путь. Необходимо честно выговорить сами основания мировоззрения, следуя голосу совести и аргументам разума, а не личным и партийным пристрастиям. Обновленное мировоззрение – одна из предпосылок верного исторического выбора России и душевного здоровья новых поколений.

Литература

1. Булгаков С. Н. Религия человекобожия у Л. Фейербаха // Соч.: в 2 т. – М., 1993, т. 2.
2. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа // Соч.: в 14. – М., 1959, т. 4.

3. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта: в 2 т. – М., 1993, т. 1. 8 Ильенков Э. В. Космология духа // Ильенков Э. В. Философия и культура. М., 1991.
4. Любутин К. Н. Философия в современном мире // Двенадцать лекций по философии. – Екатеринбург, 1996.
5. Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3.
6. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 г. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42.
7. Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 гг. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. 2.
8. Энгельс Ф. Наброски к критике политической экономии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., 2-е изд., т. 1 – М., 1955.

УДК
ББК

ВСЕОБЩЕЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: С ЧЕГО НАЧАТЬ?

С. З. Гончаров

Две статьи В. А. Федотова (одна в соавторстве с Е. В. Горбуновой) [1, 2] опубликованные в предыдущих номерах журнала, отличаются основательной аргументацией и включением обсуждаемого вопроса в широкий социальный контекст. То, что всеобщее высшее образование, как тенденция, «стучится в двери», т. е. является необходимой предпосылкой успешной ориентации и деятельности человека в современных наукоемких технологических, экономических, социально-политических и др. общественных процессах, это обстоятельство не требует особого доказательства. Курс государства на всеобщее высшее образование – это реальность в Японии, США и др. странах. Качество высшего образования непосредственно определяет духовный, культурный, профессиональный, в целом, креативно-антропологический, потенциал общества. Такой потенциал весьма точно измеряется в человеческих индикаторах экономики и политики. Проблема заключается в ответе на вопрос – как поэтапно осуществить всеобщее высшее образование. Обсуждаемые статьи отличаются тщательной продуманностью предлагаемых мер, которые позволяют в России начать поэтапную реализацию государственной политики всеобщего высшего образования. Продуманность мер заключается в их операциональной исполнимости и поступающими в вуз, и государством. Авторы обоснованно настаивают на необходимости соблюдения государственных гарантий прав граждан на получение высшего образования (ст. 5 Закона РФ «Об образовании»). В самом деле, почему лицам, желающим на платной основе получить высшее образова-

ние, необходимо обязательно проходить процедуру вступительных экзаменов? Ведь п. 2 ст. 5 названного Закона позволяет обеспечивать гражданам «право на образование путем создания системы образования и соответствующих социально-экономических условий для получения образования». В. А. Федотов и Е. В. Горбунова предлагают отменить вступительные испытания для граждан, поступающих на платной основе. Эта мера конструктивна как для желающих иметь высшее образование за счет личных средств, так и для вузов, в частности значительно расширится контингент студентов, что пополнит финансовые ресурсы вузов для развития образования. Эти ресурсы явятся своего рода народной инвестицией в сферу высшего образования. Операционально осуществима во всех отношениях и вторая мера, предлагаемая авторами, связанная с Постановлением Правительства РФ № 6 от 14.01.2002. об эксперименте с государственными индивидуальными финансовыми обязательствами (ГИФО). Положения о ГИФО грубо нарушают ст. 43 Конституции РФ и ст. 2, 5, 40 и 50 упомянутого Закона. «Нарушение связано, – справедливо утверждают авторы, – со стоимостной дифференциацией ГИФО в зависимости от сдачи единого государственного экзамена». Эта зависимость «в сущности ликвидирует все предусмотренные законодательством РФ гарантии права граждан на получение высшего образования» [2, с. 119]. Ибо Конституция РФ гарантирует права на получение высшего бесплатного образования, а ГИФО отменяют это право. Налицо противоречие! Авторы предлагают установить величину ГИФО реальной и равной стоимости обучения для всех студентов, обучающихся на бюджетной основе. Справедливость этой меры очевидна.

Наиболее интересной и долговременной представляется предложение авторов учредить в системе высшего образования начальную ступень – «выделить общее высшее образование в самостоятельный вид образования» с выдачей соответствующего диплома [2, с. 120]. Содержанием этой ступени является усвоение студентами цикла общих гуманитарных и социальных дисциплин (ГСЭ) и общих математических и естественнонаучных дисциплин (ЕН). Эта мера может стать реальной поэтапной формой осуществления всеобщего высшего образования. Она органична для политики непрерывного образования и позволит преодолеть значительный разрыв между общим и высшим уровнями образования, открыть широкие перспективы для лиц, которые желали бы повысить свой общекультурный уровень. А кто вкусил качество начальной ступени высшего образования, тот, как правило, обретет и полное высшее образование. Такова природа живого человеческого ума.

В заключение следует отметить, что эксперименты необходимы в образовании, но при обязательном условии – они должны повышать уровень образования народа, а не понижать этот уровень, не закрывать двери вузов для зна-

чительной части нового поколения, что заложено в ГИФО. Специалисты по образовательному праву, вероятно, выскажут свои оценки и ГИФО, и мер, которые предлагают авторы статьи, в частности предложения учредить начальную ступень высшего образования – общее высшее образование.

Литература

1. Федоров В. А. Высшее общее образование: социально-экономический аспект концепции // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2003, № 3.

2. Горбунова Е. В., Федотов В. А. Пути реализации концепции модернизации российского образования на период до 2010 года // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2003, № 4.

УДК 378
ББК 4448.4 (2)

ВЫСШЕЕ ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: К ОЦЕНКЕ ПЕРСПЕКТИВ

А. Г. Кислов

С точки зрения экономиста, нетрудно понять, что требуется от системы образования – правильное сочетание общего и специального образования...

Нетрудно и теоретически определить правильное решение, сопоставив расходы с рыночной стоимостью различных комбинаций...

Самое серьезное «но» заключается в том, что даже экономист не уверен, уместно ли при этом использовать в качестве единицы измерения рыночные цены.

Поэтому нам придется передать этот вопрос на рассмотрение философов...

Уильям Артур Льюис, лауреат Нобелевской премии

В прошлом номере журнала декан экономического факультета ИнЭУ РГППУ, кандидат экономических наук В. А. Федотов предложил обсудить идею высшего общего образования (ВОО) [1], которая, похоже, давно «витают в воздухе». Действительно, если просто следовать интуиции таксономической полноты, то оказывается, что существование начального общего и начального профессионального, среднего общего и среднего профессионального, а также высшего профессионального образования допускает и даже требует существования ВОО. Тем более что современное образование, как еще раз весомо отмече-

но в одобренной распоряжением Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р Концепции модернизации российского образования до 2010 г., должно быть по-настоящему многообразным. Значит, если у ВОО будет потребитель, рынок образовательных услуг должен его предложить. Потребность же в ВОО может быть не только предполагаемой, а потом подтвержденной маркетинговыми исследованиями и собственно образовательной практикой, но и заданной такой логикой и структурой высшего образования, что переход к высшему профессиональному образованию (ВПО) будет невозможен без освоения программы ВОО. Такое предложение высказывает и В. А. Федотов.

Как справедливо отмечает В. А. Федотов, блоки общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин (ГСЭ) и общих математических и естественнонаучных дисциплин (ЕН) государственных образовательных стандартов (ГОС) ВПО в силу своей относительной содержательной обособленности от блоков общепрофессиональных дисциплин, дисциплин предметной подготовки, дисциплин специализации и дисциплин по выбору, в принципе, могут стать основой ВОО как особого уровня (вида) высшего образования. Но при этом следует учесть два существенных препятствия, обойти которые, скорее всего, не удастся в ближайшее, да и отдаленное время.

Для того чтобы обозначить первое препятствие, совсем не обязательно быть философом, поскольку оно содержится в нормах действующего образовательного законодательства РФ. В. А. Федотов в своей публикации рассуждает в рамках доминирующего пока в вузах России специалитета, т. е. второй ступени ВПО. Но специалитетом ВПО не исчерпывается. С 1996 г. в России существуют также бакалавриат и магистратура как первая и третья ступени ВПО.

Нынешний российский бакалавриат своим содержанием заметно выходит за пределы дисциплин ГСЭ и ЕН ГОС и, кроме того, предполагает профилизацию, т. е. никак не является лишь ВОО. Более того, «к сожалению, идея бакалавриата в силу неподготовленности преподавательского корпуса к новой организации учебного процесса, а также из-за существенного сокращения объема научных исследований значительно трансформировалась в сторону профессионализма» [2]. Образовательная программа подготовки бакалавра в РФ является ни чем иным, как редуцированной программой подготовки дипломированных специалистов (В. И. Байденко). Так что нынешний российский бакалавриат – всего лишь неполный специалитет. Не случайно и работодатели именно так воспринимают предъявителей дипломов бакалавра, а Минобру РФ приходится до сих пор «спасать» новшество [3].

Вряд ли корректно рассматривать нынешний российский бакалавриат и как сумму ВОО и неполной профилизации, поскольку неполнотой в нем отличается не только профильная составляющая. Обзор дисциплин ГСЭ и ЕН, ко-

нечно, легко условиться называть ВОО. Но русское словоупотребление допускает трактовку «общего» и как «неполного и неоконченного» (т. е. образование «вообще о том, о сем, короче, ни о чем», или, как говаривали в старину – «все ни о чем» и «ничего обо всем»). Русское словоупотребление допускает трактовку «общего» и как «универсального и фундаментального». Такое – универсальное и фундаментальное – образование может быть не только неоконченным, но и оконченным (не забывая о том, что это окончанный уровень образования, а не образование как таковое, у которого не может быть конца). Думается, что В. А. Федотов имеет в виду под ВОО именно полноценный образовательный уровень, а не нынешний галоп по дисциплинам ГСЭ и ЕН, организованный в вузах в соответствии с ГОС ВПО РФ.

Если следовать логике действующего законодательства РФ, то такое полноценное ВОО придется вводить либо отдельно для бакалавриата и специалитета (что выглядит нереалистически), либо (что более реально) делать его первой ступенью высшего образования, бакалавриат – второй, специалитет – третьей, магистратуру – четвертой. Но тогда ВОО неизбежно окажется вариантом предусмотренного, кстати, действующим законодательством РФ неоконченного высшего образования, а значит, нечего, как говорится, «огород городить»: неоконченное – оно и есть неоконченное, т. е. не высшее... Таково первое препятствие, вытекающее, на первый взгляд, лишь из условного (потому в принципе пересматриваемого) законодательного устройства системы высшего образования РФ.

Теперь посмотрим на шансы полноценного ВОО с учетом перспектив вхождения России в так называемый Болонский процесс. Касаясь темы Болонского процесса вполне позволительно и пофилософствовать, следуя к тому же, совету коллеги В. А. Федотова, нобелевского лауреата У. А. Льюиса, ибо дальше философии Болонскому процессу никак не удастся двинуться даже в Европе.

Болонский процесс предполагает, в первую очередь, терминологическое сближение национального образовательного тезауруса и глоссария с международным. Основой для этого сближения сегодня служит, прежде всего, Международная стандартная классификация образования (*ESCED* или МСКО), используемая ЮНЕСКО [4]. Так, например, первая ступень современного отечественного ВПО, в принципе, соответствует VI уровню МСКО, т. е. ступени, обеспечивающей получение степени бакалавра.

Более существенно, что Болонский процесс предполагает сближение и организационных структур образования стран-участниц. Значит, Болонский процесс, никуда не деться, как бы не ратовали сторонники европейской интеграции за сохранение многообразия, неизбежно влечет и содержательную уни-

фикацию на каждом из структурных уровней образования, без которой нет возможности сравнивать и устанавливать соответствие между уровнями национальных систем образования. Значит, смысл, содержание и организационное устройство бакалавриата и других ступеней ВПО будут зависеть не столько от внутренней логики, задаваемой традициями и тенденциями российского образования, сколько от принятых участниками Болонского процесса правил игры, а также от значений употребляемых в образовательной сфере терминов.

Участники Болонского процесса волей-неволей, но уже сошлись на единой структуре квалификационных степеней как инструменте достижения общности, подчеркивая, что именно общность, а не унификация (кстати, по англосаксонским меркам) выступает в качестве цели процесса. Но как непросто служить цели, связав себя вполне определенным средством! Средство имеет «коварное» свойство подчинять себе цель (вот она – философия)... Значит, англосаксонская цепочка квалификационных степеней «бакалавр – магистр – доктор философии» сегодня – не только средство достижения общности разнообразных национальных систем образования Европы и России, а уже и цель, поскольку к ней нужно приноравливаться всем присоединяющимся к Болонскому процессу, даже вопреки выстраданным традициям и обнадеживающим тенденциям. Короче говоря, чем-то придется поступиться ради предполагаемых благ от единения с Европой в сфере образования. Ситуация, кстати, вполне нормальная.

Но у ситуации есть только два варианта дальнейшего развития. Бакалавриат, рассматриваемый в качестве базового уровня высшего образования, в принципе, может быть построен и как полноценное ВОО (предложение В. А. Федотова), и как узкоспециальный, имеющий преимущественно рыночную направленность уровень образования. В англосаксонской системе (почему-то?!) реализован именно второй вариант. Думать, что под вывеской «бакалавриат» Россия выстроит полноценное ВОО – значит, быть очень большим оптимистом, поскольку и государству, и заинтересованным в рабочей силе потенциальным и действительным спонсорам конкретных образовательных учреждений вариант узкоспециального, имеющего преимущественно рыночную направленность образования всегда, выражаясь в разговоре с экономистом сутобо философски, выгоднее, ибо дешевле. В случае же с ВОО тогда остается надеяться на очень платежеспособных студентов, о числе которых в России долго говорить не приходится. Выходит, ВОО – роскошь, а не средство передвижения по лестнице социального прогресса...

Надежды В. А. Федотова на то, что государство за эту роскошь будет платить (через ГИФО), разделить трудно, поскольку даже малейшее увеличение государственного финансирования образования никак (по крайней мере, некоторыми философами) не просматривается. Скорее, нас ждет иная перспектива.

ГИФО при уравнительном распределении государственных средств станет для успешных вузов весьма обременительным «даром» со стороны государства, поскольку они могли бы найти себе гораздо более щедрый источник финансирования в лице студентов, оплачивающих обучение самостоятельно. Если же через ГИФО в вузы будут поступать финансовые средства, реально покрывающие их расходы на обучение и обеспечивающие еще и их развитие, то деньги от ГИФО будут доставаться лишь избранным вузам, ибо на всех желающих и даже могущих получить высшее образование никак (опять говоря философски) не хватит. «Пряников сладких всегда не хватает на всех...», – пел мудрый Б. Ш. Окуджава. Клуб «избранных» вузов уже более или менее известен. Интригу на сегодня составляет лишь роль государства в лице Минобразования РФ в отношении к каждому конкретному вузу, от которого зависит «быть или не быть» тому или иному заведению в клубе лучших вузов страны. Оба варианта исключают доступность (действительно дорогостоящего) высшего образования, включая ВОО. И если учесть, что потребителем на рынке образования движет не только высокохудожественный и бескорыстный интерес к ВОО, но и вполне прагматическая нужда получить востребованную рынком труда профессию, то при оценках реалий и перспектив образования никуда не уйти от использования в качестве единицы измерения рыночных цен, как бы это не смущало всегда скромных экономистов. И тогда цена за ВОО оказывается неоправданно высока – таково второе препятствие на его пути.

Сегодня всем философствующим об образовании, конечно же, ясно, что перспективный работник – не узкий специалист, а мобильный, инициативный, интеллектуально развитый человек. Это признано и Концепцией модернизации российского образования до 2010 г. Формированию же подобных качеств способствует не узкая, ориентированная лишь на определенные деятельностные алгоритмы специализация, а фундаментальная, полидисциплинарная подготовка, более или менее предусмотренная блоками ГСЭ и ЕН ныне действующего ГОС ВПО РФ как для специалитета, так и для бакалавриата. Финансируют сегодня его реализацию и государство, и студент (или те, кто в нем заинтересован как в специалисте – будущие работодатели, родители, спонсоры-благотворители). Отдать здесь все рынку – действительно, потерять историческую перспективу, что хорошо понимают экономисты. Но взвалить расходы, даже за базовую ступень, на государство – вынудить его резко сократить сферу высшего образования, лишая многих доступа к нему.

Остается искать способ присутствия в сфере образования как государственных, так и иных источников финансирования. Реальное же финансирование будет только в случае реального влияния на тот или иной сегмент образовательной сферы общества (лучше, если таким сегментом будет конкретное образо-

вательное учреждение, организация). И, скорее всего, в организации и финансировании сферы образования нужна та же логика, что и в науке: фундаментальное (стратегическое) финансируется прежде всего государством, прикладное и конъюнктурное – прежде всего разнообразными участниками рыночных отношений. Так рассуждает и В. А. Федотов. Выходит, что ВОО – не ориентированный на профессию бакалавриат, а особый (полный) вариант базового уровня высшего образования, финансируемый преимущественно государством, а также всеми остальными, кто хочет и может финансировать его реализацию. Такой (скажем, наконец: элитарный) вид высшего образования, действительно, может сосуществовать с другими, в том числе с высшим рабочим образованием. При этом нужно отдавать себе отчет, что преимущественно государственное финансирование дает государству приоритет в определении содержания и в кадровой политике в сфере ВОО. Но тогда доступ к ВОО должен опять же стать весьма и весьма ограниченным, т. е. легко сводимым к нулю на фоне бесконечной экономии государственных средств на образовании и доступности зарубежных элитных учебных заведений для платежеспособных россиян.

Так что следование интуиции таксономической полноты – недостаточное основание для существования соответствующих таксономической единице реалий. Наличие основного общего образования и любовь к таксономической полноте, например, могут привести к поискам основного профессионального образования, но подобные упражнения из мира слов должны пробудить в памяти простую истину: нет ничего условнее слов. А все остальное стоит денег. ВОО стоит ВООТ ТАКИХ денег, что и хотел сказать философ экономистам, разглашая секрет Полишинеля.

Литература

1. Сенашенко В. В. Магистратура: свобода выбора и маневра // Высшее образование в России, 2000, № 3.
2. Федотов В. А. «Высшее общее образование: социально-экономический аспект концепции» // Образование и наука. Известия УрО РАО, 2003, № 3.
3. Письмо Минобрнауки РФ от 01.09.2003 г. № 14–52–1018ИИ/15.
4. Международная стандартная классификация образования: Перераб. версия II. М., 1999.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СООБЩЕНИЯ

УДК 37 37.014 (470.5)
ББК Ч34 (2Р36)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЭТНИЧЕСКИХ КУЛЬТУР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УРАЛА

В. Л. Бенин,
С. В. Рябова

Под таким названием 27–28 ноября 2003 г. в Уфе проходила региональная научно-практическая конференция, организованная совместно Башкирским государственным и Уральским государственным научно-образовательными центрами УрО РАО на базе Башкирского государственного педагогического университета. В работе конференции приняли участие около 100 человек, представлявших различные вузы и исследовательские коллективы Уфы, Екатеринбурга, Казани, Челябинска, Оренбурга, Тюмени, Ханты-Мансийска, Ижевска, Кургана, Саранска, Sterлитамака.

С приветствием к участникам конференции обратилась Министр образования Республики Башкортостан Г. М. Мухамедьянова. Она отметила, что существенной характеристикой современной образовательной сети республики является ее многообразие, позволяющее удовлетворять различные образовательные и воспитательные потребности детей, подростков и молодежи. В республике действует 5689 разнопрофильных учреждений, из которых 1906 дошкольных, 3222 общеобразовательных школ, школ-интернатов, лицеев, гимназий, 33 вечерние (сменные) школы, 32 детских дома (включая семейные), 122 профессиональных училища и лицея, 276 учреждений дополнительного образования, 89 учреждений высшего и среднего профессионального образования. В образовательных учреждениях всех типов и видов обучается и воспитывается более 1 млн человек, работает около 108 тыс. педагогических работников. В Башкортостане осуществлен комплекс правовых, экономических, культурных, организационных и собственно образовательных процессов, направленных на сохранение и развитие национальных культур, воспитание гражданственности и патриотизма, личностное и профессиональное развитие, гарантирующее достойный уровень жизни, духовное и физическое здоровье под-

растающего поколения, усиление интеграции с российской и мировой образовательными системами.

Открывая пленарное заседание, директор Башкирского государственного научно-образовательного центра УрО РАО, ректор БашГПУ, доктор педагогических наук, профессор Э. Ш. Хамитов отметил, что в наступившем XXI в. проблема образования осознается мировым сообществом как важнейший фактор его дальнейшего развития, условие выживания цивилизации и преодоления глобальных кризисных явлений. В современных условиях важно не столько повышение уровня образованности людей, сколько формирование нового способа мышления. Этими положениями обусловлена потребность в модернизации образования, которая рассматривается как комплексная стратегия, позволяющая достичь нового качества всей системы российского образования, ее интеграции в европейское образовательное пространство. При этом основными характеристиками образования становятся усиление внимания к личности обучающегося, развитию его способностей и индивидуальных качеств. Развитие системы образования Республики Башкортостан как неразрывной составной части образовательного пространства Российской Федерации также осуществляется в соответствии с названными тенденциями.

Член-корреспондент РАО К. Ш. Ахияров выступил с докладом на тему «Народная педагогика и воспитание молодежи». Он отметил, что диалектика общественного развития предполагает взаимосвязь воспитания и образования, их социальных институтов с развивающимся обществом, его потребностями. Каждый новый поворот в человеческой истории порождает новые подходы к социализации, воспитанию, образованию, социальной защите человека. Нарастающий в современном российском обществе прагматизм, трансформация общественных ценностей: интереса к знаниям, к труду ослабление института семьи, подвергающегося многочисленным испытаниям рыночной экономики, изменение ценностных ориентаций молодежи – культ «успеха», погоня за удовольствиями, ограниченность духовной жизни, неуверенность в завтрашнем дне – все эти явления общественной жизни отрицательно влияют на, психическое, нравственное, физическое здоровье человека, ослабляют «генетический банк» общества.

В целях смягчения неблагоприятных тенденций необходимо заранее продумать дальнейшие шаги по обновлению подходов к решению проблем в духовной сфере, в первую очередь, в сфере образования. При выработке новой парадигмы образования следует исходить из осознания того факта, что социально-педагогические системы имеют дело не с абстрактным ребенком, а с юным представителем того или иного народа, выросшим в определенной социально-культурной среде. Для современности актуальны опыт учебно-вос-

питательных учреждений, идей народной педагогики, процесс развития дидактических и методических систем, педагогическое творчество выдающихся ученых и деятелей культуры, влияние педагогической мысли разных стран и народов, наконец, взаимодействие педагогики с определенными областями научного знания. Использование знаний этнопедагогики поставит реальный заслон бездуховности, национальному нигилизму, историческому беспамятству.

В докладе доктора педагогических наук, профессора В. А. Бенина «Содержание педагогической культурологии» подчеркивалось, что в основе конкретных форм и методов профессиональной деятельности субъектов педагогического процесса всегда лежит определенный, исторически сформировавшийся социокультурный комплекс. Механизмы и закономерности функционирования этого комплекса оказывают определяющее, хотя и не всегда прямое, воздействие на систему образования, задавая границы ее воспитательных и образовательных возможностей. Но классическая педагогика эти механизмы, закономерности и границы не исследует. Они представляют собой предмет педагогической культурологии. Педагогическая культурология представляет собой область гуманитарного знания, выступающую в качестве методологии социокультурного воспроизводства, изучающую общие закономерности педагогического процесса, направленную на получение систематизированных знаний о формах и методах трансляции социального опыта и разрабатывающую варианты практической организации культурно-образовательной практики.

В докладе доктора педагогических наук, профессора В. В. Князевой «Общечеловеческие ценности, поликультуризация личности и гуманизация образования» подчеркивалось, что проблема общечеловеческих ценностей в рамках глобализации обусловлена тем, что на фоне бурно растущих и широко распространяющихся технических систем происходит «парадокс этничности» – за стиранием граней между национальными культурами следует их взаимозависимость. Этот процесс усиливает стремление каждой национальной культуры к самосохранению, и единственный путь к этому – взаимопонимание и взаимодействие разных этнических культур. Прорыв национальных границ естественным образом усиливает национальное самосознание и желание сохранить самобытность собственной культуры, ее идентичность.

Кандидат педагогических наук, профессор Р. Р. Муниров посвятил доклад теоретическим основам системного подхода в школьном краеведении. Докладчик выделил следующие системные характеристики школьного краеведения: определение его состава, качественная характеристика его элементов, выявление их субординации и координации, выделение главной части этого явления. То есть той основы, на которой оно держится; раскрытие структуры школьного краеведения, то есть внутренней организации, взаимосвязи компо-

нентов и определение, почему компоненты этого явления взаимодействуют именно так, а не иначе; определение функций этого вида деятельности и его частей, выяснение, как эти части «работают» на общие функции всего явления; выявление механизма, обеспечивающего целостность данного явления, его совершенствование и развитие; изучение взаимосвязи данной педагогической системы с внешней средой, с более обширным целым, частью которого она является; изучение истории данного педагогического явления, его начала, источников его возникновения, тенденций и перспектив его развития. Это и сеть системный подход в школьном краеведении.

На конференции работали две секции. На первой из них – «Методологическое и методическое обеспечение культурологического образования» – шло обсуждение проблем национально-регионального компонента в школьном историческом образовании, использования музейных материалов на уроках истории; наполнения вариативного ядра содержания образования как средства развития личности, экологической культуры как составляющей общечеловеческой культуры, принципов взаимодействия художественной культуры и художественного образования краеведческого компонента в системе школьного гуманитарного образования, знаково-символического подхода в обучении культурологии, воспитанию духовно-нравственной личности в светской и православной педагогической культуре, влияния этнопсихологических особенностей на познавательную активность.

В ходе работы второй секции – «Этнопедагогика: методология, теория, практика» центральной проблемой стало использование опыта народной педагогики в решении современных задач образования, воспитания и развития личности. Для обсуждения были предложены вопросы взаимодействия этнических культур в региональных системах образования на примере Удмуртии и Татарстана, теория и практика правового, нравственного, эстетического, физического, трудового и экологического воспитания средствами этнопедагогики башкирского, мордовского, казахского народов, а также народов ханты и манси. Внимание участников дискуссии вызвали такие важные аспекты, как формирование мобильности личности с помощью этнического опыта, право российских граждан на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества, учет этнопсихологических особенностей личности в системе ее обучения и воспитания.

Обсуждение практически всех докладов, прозвучавших на заседаниях секций, стимулировало плодотворный обмен мнениями по многим актуальным проблемам взаимодействия этнических культур в образовательном пространстве Урала.

УДК 37.015.3
ББК 4448.2

РЕЗУЛЬТАТЫ III ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (28–29 ОКТЯБРЯ 2003 г.)

**Э. Ф. Зеер,
О. В. Кружкова**

28–29 октября 2003 г. в Российском государственном профессионально-педагогическом университете при поддержке Российского гуманитарного научного фонда состоялась III Всероссийская научно-практическая конференция «Личностно ориентированное профессиональное образование». Конференция проводилась на базе факультета психологии и была организована кафедрой социальной и прикладной психологии.

Основной целью данной конференции являлось рассмотрение результатов исследований актуальных проблем личностно ориентированного образования, возможностей реализации его принципов в профессиональной школе.

В конференции принимали участие 137 психологов и педагогов из Москвы, Екатеринбурга, Казани, Кургана, Нового Уренгоя, Оренбурга, Троицка, Тюмени, Ижевска, Уфы, Тобольска, Барнаула, Челябинска и других городов. Они представляли 27 высших учебных заведений (среди которых Челябинский государственный университет, Башкирский государственный университет, Тюменский государственный университет, Курганский государственный университет, Московский государственный литературный университет и др.), 10 средних профессиональных учебных заведений (среди них Тюменский государственный колледж профессионально-педагогических технологий, Профессионально-педагогический колледж г. Екатеринбурга, Оренбургский государственный профессионально-педагогический колледж и др.), а также 5 школ г. Екатеринбурга, Челябинска, Казани, Тюмени.

В конференции в качестве слушателей и докладчиков принимали участие представители высших учебных заведений (проректоры, директора институтов, деканы факультетов, заведующие кафедрами, профессора, доценты), средних профессиональных учебных заведений (директора, заместители директоров, психологи), общеобразовательных учебных заведений (учителя и психологи), из них 21 доктор и 37 кандидатов наук, а также аспиранты РГППУ и др. вузов, магистранты Российского государственного профессионально-педагогического университета.

В рамках конференции участниками обсуждались следующие проблемы: теоретико-методологические основы личностно ориентированного профессионального образования; профессионально образовательное пространство личности; профессионально обусловленные модели деятельности и личности обучаемых; состав и структура компетентности, компетенций и ключевых квалификаций, обучаемых и специалистов; стандарты профессий и специальностей; сущность профессионального становления личности; психологическая диагностика профессионального становления учащихся; система непрерывного социально-профессионального воспитания обучаемых; сущность психолого-педагогических и информационных технологий профессионального образования; личностно ориентированные технологии обучения, воспитания и развития обучаемых; мониторинг профессионально-образовательного процесса и социально-профессионального развития обучаемых; психологические особенности педагогической фасилитации; психологическое сопровождение профессионального развития обучаемых.

Участники конференции обменялись результатами своих исследований по обсуждаемой проблеме, поделились мнением по перспективным направлениям личностно ориентированного профессионального образования на четырех тематических секциях:

- «Личностно ориентированное профессиональное обучение»;
- «Личностно ориентированное профессиональное воспитание»;
- «Личностно ориентированное профессиональное развитие»;
- «Психолого-педагогические технологии профессионального образования».

Личностно ориентированное образование нацелено на развитие личности в целом и всех ее составляющих; включая не только сознание, но и бессознательное. Принципиально важным является следующее положение: личностно ориентированное образование не ставит своей целью формирование личности с заранее заданными свойствами, качествами, обученностью, подготовленностью; и даже не формирование образа личности. Личностно ориентированное образование должно создавать условия для полноценного развития психологического потенциала человека, реализации его потребности в самоизменении, самоопределении, самоосуществлении и самоактуализации.

Ядром личностно ориентированного образования провозглашается личность. И здесь, для построения этой образовательной парадигмы важно определиться с понятием личности и ее структурой.

Рассмотрение личности как открытой, нелинейной и динамической системы обуславливает необходимость поиска адекватного ее представления. В последние годы в социальных науках получило признание отражение многомерных процессов и явлений в форме логико-смысловых моделей, которые представляют собой новый класс моделей отображения информации и многомерных смысловых пространствах. Многомерный подход позволяет объединить

разнородные компоненты, сгруппированные с помощью координатно-матричных систем в логико-смысловые модели.

Проектирование таких моделей начинается с поиска ядра многомерного явления. В качестве такого центрального образования личности выступает деятельность или конкретные ее виды. Смыслообразующими координатами модели личности являются содержательные компоненты. Число координат зависит от эвристической сущности логико-смысловой модели. Выполняя инструментальную функцию, эта модель отражает многомерность и открытость личности как сложного интегративного психологического образования.

Межкоординатное пространство образует психологический потенциал личности, ее возможности. Личностные компоненты определяют область потенциального развития. Уровень выраженности конкретной компоненты придает личностному пространству различную конфигурацию. Актуализация одной или нескольких личностных компонент запускает механизм реализации всего потенциала личности. Учитывая гетерохронность развития структурных компонент личности, следует допустить, что в зависимости от социально-психологической ситуации, возрастных и психофизиологических особенностей одна, а в отдельных случаях и несколько компонент становятся ведущими, определяющими все развитие личности.

Логико-смысловые модели многофункциональны и могут служить не только для решения исследовательских задач. Их можно использовать для визуального представления учебной информации, проектирования профессиональных программ и образовательных стандартов.

Констатируя достижения психологической и педагогической науки в таких областях, как проектирование содержания личностно ориентированного профессионального образования, личностно ориентированного социально-профессионального воспитания, психологического сопровождения профессионального развития субъектов непрерывного профессионального образования, признавая необходимость дальнейшего сотрудничества специалистов разных научных направлений на основе социального сотрудничества, ориентируясь на опубликованные материалы по проблеме личностно ориентированного профессионального образования, участники конференции постановили:

1. Считать основными направлениями научных исследований:

- дальнейшую технологизацию личностно ориентированного профессионального образования и его соотнесения с государственными стандартами;
- развитие концепций ценностного и культурно-обусловленного взаимодействия педагогов и обучаемых в системе профессионального образования;
- проектирование воспитательной работы в профессиональных учебных заведениях в условиях личностно ориентированного подхода;

- психологическое обеспечение развития субъектов непрерывного профессионального образования.

2. Рекомендовать министерствам (департаментам, управлениям) образования:

- положительно оценить опыт, накопленный в ходе исследований по тематике личностно ориентированного профессионального образования;

- содействовать в организации личностно ориентированного воспитательного пространства;

- способствовать становлению и развитию вариативных форм непрерывного профессионального образования;

- решить вопрос о рассмотрении исследований в области психологического обеспечения непрерывного профессионального образования в качестве одного из направлений работы данных учреждений.

3. Рекомендовать УрО РАО обобщить опыт исследования проблем личностно ориентированного профессионального образования при создании современных методологических концепций профессионального образования, отвечающих его актуальным потребностям.

4. Интенсифицировать исследование по проблеме психологии профессионального развития с помощью синергетического подхода в области построения модели личности и ее профессионального становления.

5. Расширить исследование в области фундаментализации теоретических и методологических основ личностно ориентированного профессионального образования.

6. Активизировать работу по привлечению бюджетных и внебюджетных источников финансирования научных исследований по линии Министерства образования РФ, грантов РГНФ, программы Министерства образования Российской Федерации «Университеты России» и др. по направлениям:

- развития концепции личностно ориентированного профессионального образования;

- разработки средств и технологий профилактики и коррекции профессиональных деструкций субъектов профессионального образования;

- формирования студенческого самоуправления как фактора профессионального становления личности будущих специалистов.

7. Считать целесообразным проведение следующей научно-практической конференции по личностно ориентированному профессиональному образованию и научно-практических семинаров, симпозиумов по следующим локальным проблемам:

- социально-профессиональная фасилитация;

- профессиональное становление личности как многомерная нелинейная система;

- потенциал самоорганизующихся психолого-педагогических систем: синергетический подход.

8. Объединить усилия научных и практических работников по разработке научно-обоснованных технологий личностно ориентированного профессионального образования

9. Рекомендовать факультетам психологии университетов разработать программу мониторинга профессионального развития (воспитания, обучения) студентов.

УДК 37.033
ББК 431.050.7

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: ПРОЕКТ «МОЙ ЗЕЛЕНый ТРАМВАЙ»

Г. П. Сикорская

Уральское отделение Российской академии образования совместно с комитетом по экологии Администрации города Екатеринбурга реализовали весьма необычный, но интересный и социально-значимый детский экологический проект «Мой зеленый трамвай» с девизом: «Из Екатеринбурга в Экотеринбург».

Он направлен на формирование экологической культуры юных горожан, развивает личную ответственность за судьбу родного города, воспитывает «городской» патриотизм, способствует нравственному становлению личности, дает возможность проявить инициативу в реальном практическом деле по улучшению состояния городской природной среды.

Безусловно, авторы данного проекта, надеялись на то, что проект привлечет внимание и взрослых горожан, которые не всегда задумываются над тем, что каждый из них несет определенную ответственность за красоту, уют, комфортность города, чистоту улиц, благополучие скверов и парков, эстетическую привлекательность городских территорий.

Для реализации идеи был выбран трамвай, как самый доступный и экологически чистый вид городского транспорта, открытый источник информации.

Среди юных горожан был объявлен конкурс рисунков, листовок и плакатов экологического содержания, раскрывающих участие детей в практической экологической деятельности, способствующей решению некоторых городских проблем на основе их личного участия.

На конкурс могли быть также представлены плакаты и листовки, призывающие горожан к соблюдению правил и норм экологического поведения на

улицах и дворах, водоемах и лесопарках Екатеринбурга, а также раскрывающие взгляд детей на будущее города своего детства.

Желающих принять участие в реализации данного проекта оказалось очень много. Самым юным был – воспитанник детского сада, которому недавно исполнилось всего 4 года, а самыми старшими участниками оказались учащиеся гимназии 9 и экологического лицея № 3. Общее количество рисунков превысило 500 единиц. Из такого большого количества были выбраны рисунки, которые украсили трамвай снаружи.

В салонах были расклеены другие, особенно подошли листовки с актуальными текстами-обращениями к жителям. Они заменили, ставшей привычной, но не всегда удачную рекламу. Часть рисунков будет использована на изготовление подарочных календариков на 2004 г., которые будут дарить дети – участники проекта, пассажирам «Зеленого трамвая». В 2004 г. начнется второй этап данного проекта, который включит конкурс, посвященный экологическому описанию и озвучиванию маршрута «Зеленого трамвая». Дети в поэтической форме расскажут пассажирам о тех природных объектах, мимо которых их везет трамвай. Уже написаны экологические гимны городу, сочинены стихи о его природе и началась подготовка аппаратуры для салонов трамвая экологического маршрута.

Следует отметить, что в салонах будут также установлены информационные ящики, где будет размещаться разнообразная информация о природе города. Так, например, комитет по экологии планирует сообщать жителям состояние природных родников на территории лесопарков, результаты химического их анализа. Пассажиры могут опустить в ящик свое предложение по личному участию в решении экологических проблем города, а также и предложения для администрации города по охране окружающей среды или сообщить полезную информацию работникам экологических контролирующих органов. Таким образом, мы надеемся, что «Зеленый трамвай» станет агитационным и окажет влияние на формирование экологической культуры жителей Екатеринбурга.

«Зеленый трамвай», который везет жителей нашего города из Екатеринбурга в Экотеринбург, не остался не замеченным. Его торжественное открытие состоялось в присутствии многих участников проекта, СМИ, журналистов, представителей администрации. Юные жители города первыми проехали по маршруту № 13, одному из самых длинных, в системе городского транспорта, на котором и будет целый год работать наш «Зеленый трамвай». Мы приглашаем всех заинтересованных ученых и педагогов, а также учащихся и студентов своими глазами увидеть наш «Зеленый трамвай» и ощутить свою сопричастность к социально-значимому нравственному поступку, который совершают наши дети.

Едем с нами из Екатеринбурга в Экотеринбург.

СПИСОК РАБОТ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ НА ПРЕМИЮ УРО РАО 2003 г.

1 номинация – в области общего среднего образования и дошкольного воспитания – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие существенный вклад в развитие системы образования, оказывающие эффективное влияние на процессы воспитания и обучения.

ФИО	Представляющая организация	Должность звание	Место работы	Название работы
Сериков Сергей Геннадьевич	Челябинская государственная академия физической культуры	зав. каф., д. пед. н.	Челябинская государственная академия физической культуры	Обеспечение паритета образованности и здоровья учащихся в теории и практике общего среднего образования
Штейнберг Валерий Эмануилович	БГНОЦ УрО РАО	зав. научно-эксперим. лабор., д. пед. н.	Башкирский государственный педагогический университет	Дидактические многомерные инструменты для технологий обучения
Лихачева Лилия Сергеевна	Уральский государственный университет	профессор, д. соц. н.	УрГУ	Комплект учебных пособий по этикету
Малафеев Радиогел Иванович	Курганский государственный университет	профессор, д. пед. н.	Курганский государственный университет	Учебное пособие «Система творческих лабораторных работ по физике в средней школе»
Прибыльский Юрий Пантелеймонович	Тобольский государственный педагогический институт	науч. руководитель музея-лаборатории, д. ист. н.	Тобольский государственный педагогический институт	Монография «Колыбель просвещения. К трехсотлетию сибирской школы»
Лейдерман Наум Лазаревич	УГНОЦ РАО	зав. каф. д. филол. н.	УрГПУ	Методологические основы и теоретические принципы единой системы литературного образования школьников

2 номинация – в области начального и среднего профессионального образования – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в подготовку рабочих кадров и высококвалифицированных работников среднего звена в современных социально-экономических условиях.

ФИО	Представляющая организация	Должность звание	Место работы	Название работы
Доронин Николай Андреевич	Романцев Г. М.	директор	Профессиональный лицей ремесленников	Становление профессионального образования ремесленников в современных условиях
Гузько Николай Петрович	УТНОЦ РАО	преподаватель	Алапаевское медицинское училище	Учебно-методический комплекс для изучения курса «Терапия» в Алапаевском медицинском училище
Кузнецов Владимир Викторович	Новиков А. М.	профессор, д. пед. н.	Оренбургский государственный университет	Формирование профессионально значимых качеств личности у профессионально-педагогических работников

3 номинация – в области высшего профессионального образования – за работы имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в развитие многоуровневой системы высшего профессионального образования с учетом перспективных потребностей современных условий.

ФИО	Представляющая организация	Должность звание	Место работы	Название работы
Майбуров Игорь Анатольевич	УГТУ-УПИ	доцент к. тех. н.	УГТУ-УПИ	Комплект работ по анализу, диагностики, тенденций и т. д. развития высшей школы (5 работ)
Саламатова Самира Салиховна	Стерлитамакский государственный педагогический институт	зав. каф. к. пед. н.	Стерлитамакский государственный педагогический институт	Подготовка будущих учителей к реализации национально-регионального компонента содержания образования при обучении математике
Емельянова Ирина Никитична	Загвязинский В. И.	доцент, к. пед. н.	Тюменский государственный университет	Учебное пособие «Теория и методика воспитания»
Знаменская Татьяна Анатольевна	РГППУ	директор ин-та. к. филол. н.	РГППУ	Стилистика английского языка. Основы курса.
Долинер Леонид Исаевич	РГППУ	зав. каф., к. пед. н.	РГППУ	Комплекс пособий (3) Серия «Образовательные технологии третьего тысячелетия»

4 номинация – за фундаментальные и прикладные исследования различных областей науки, внесшие значительный вклад в развитие системы образования.

ФИО	Представляющая организация	Должность звание	Место работы	Название работы
Глуханюк Наталья Степановна	РГППУ	Зав. каф. д. психол. н.	РГППУ	Психология профессионализации педагога
Елисеев Евгений Вадимович	УГНОЦ РАО	Профессор, д. биол. н.	Южно-Уральский государственный университет	Научно-методическое обоснование существования и развития средствами образования новой функциональной системы помехоустойчивости спортсменов
Исмагилова Асия Гарафовна	Вяткин Б. А.	доцент, д. психол. н.	Пермский государственный педагогический университет	Психология стиля педагогического общения
Трегулов Филарит Шарифович	Башкирский государственный педагогический университет	зав. каф. д. пед. н.	Башкирский государственный педагогический университет	Материя и ее сознание
Овчарова Раиса Викторовна	Курганский государственный университет	зав. каф., д. психол. н.	Курганский государственный университет	Серия учебных пособий (3) по практической психологии образования
Третьякова Вера Степановна	РГППУ	декан, к. пед. н.	РГППУ	Речевой конфликт и гармонизация общения»

5 номинация – за книгу, имеющую большое научное и практическое значение, внесшую значительный научный вклад в развитие системы образования.

ФИО	Представляющая организация	Должность звание	Место работы	Название работы
Найн Александр Альбертович	Челябинская государственная академия физической культуры	зав. каф. д. пед. н.	Челябинская государственная академия физической культуры	Теория и практика рефлексивного управления учебной деятельностью студентов физкультурного вуза
Сериков Геннадий Николаевич	Усова А. В.	проф., д. пед. н.	Южно-Уральский государственный университет	Образование и развитие человека
Вяткин Бронислав Александрович	Пермский государственный педагогический университет	декан фак. Психологии, зав. каф., д. психол. н.	Пермский государственный педагогический университет	Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека
Дудина Маргарита Николаевна	Уральский государственный университет	профессор, д. пед. н.	Уральский государственный университет	Зачем изучать историю? Или как я понимаю методику преподавания истории
Мочалов Вячеслав Львович	Ижевский государственный технический университет	декан фак., к. тех. н.	Ижевский государственный технический университет	Педагогическая технология в преподавании общинженерных дисциплин
Дунаева Елена Алексеевна	Тобольский государственный педагогический институт	зав. каф. к. соц. н.	Тобольский государственный педагогический институт	Образование как фактор интеграции молодежи в общество
Эрганова Наталья Евгеньевна	РГППУ	зав. каф., д. пед. н.	РГППУ	Учебное пособие «Методика профессионального обучения»
Хридина Нина Николаевна	МОУ гимназия № 108	советник к. пед. н.	Аппарат ППП РФ по УрФО	Понятийно-терминологический словарь «Управление образованием как социальной системой»
Гаязов Альфис Суфиянович	Башкирский государственный педагогический университет, БашГНОЦ УрО РАО	директор института БГПУ, д. пед. н.	Башкирский государственный педагогический университет	Образование и образованность гражданина в современном мире
Закирова Альфия Фагаловна	Загвязинский В. И.	профессор, д. пед. н.	Тюменский государственный университет	Теоретические основы педагогической герменевтики

АВТОРЫ НОМЕРА

Бенин Владислав Львович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социальной педагогики, декан социально-гуманитарного факультета Башкирского государственного педагогического университета, Уфа.

Гончаров Сергей Захарович – кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой философии Института педагогической юриспруденции педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Ефанов Андрей Викторович – кандидат педагогических наук, доцент кафедр прикладной экономики и педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Загвязинский Владимир Ильич – академик РАО, профессор, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень.

Зеер Эвальд Фридрихович – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и прикладной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Зольников Алексей Петрович – аспирант кафедры социально-прикладной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Кислов Александр Геннадьевич – доктор философских наук, профессор кафедры образовательного права, заместитель директора по научной и учебной работе Института педагогической юриспруденции Российского Государственного Профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Кощеева Ирина Константиновна – кандидат социологических наук, проректор по учебной работе Гуманитарного университета, Екатеринбург.

Кружкова Ольга Владимировна – ассистент кафедры социальной и прикладной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Масальских Сергей Петрович – директор Машиностроительного лицея № 8, Ижевск.

Муниров Ренат Радилович – кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации Башкирского государственного педагогического университета, Уфа.

Пирогова Ирина Николаевна – старший преподаватель кафедры высшей математики Уральского государственного университета путей сообщений, Екатеринбург.

Родин Олег Федорович – доцент кафедры немецкого языка, декан факультета иностранных языков Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, Нижний Тагил.

Рябова Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ученый секретарь БГНОЦ УрО РАО, Уфа.

Сикорская Галина Петровна – профессор, директор УГНОЦ УрО РАО, автор проекта «Мой зеленый трамвай», Екатеринбург.

Усова Антонина Васильевна – академик РАО, заведующая кафедрой методики преподавания физики Челябинского государственного педагогического университета, Челябинск.

Федоров Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и внешним связям Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Чапаев Николай Кузьмич – доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Шуклина Елена Анатольевна – доктор социологических наук, профессор кафедры социологии Гуманитарного университета, Екатеринбург.

Ягодин Валерий Владимирович – кандидат философских наук, доцент кафедры гимнастики и прикладных видов спорта Института физической культуры Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

НОВЫЕ КНИГИ

Матафонов М. Э., Вербицкая Н. О., Федоров В. А., Кучинская В. Е.
Человеческие ресурсы крупнейшего города: модели, прогнозирование, управление – Екатеринбург: Правовед-2001, 2003. – 148 с.

В книге изложены теоретические и практические результаты исследований авторов по прогнозированию и управлению человеческими ресурсами крупнейшего города России, проведенных в 2003 г. на базе статистического материала по городу Екатеринбургу и пилотного проекта Администрации г. Екатеринбурга «Центральное кадровое агентство». Исследование выполнены при финансовой поддержке гранта РГНФ № 03–06–00310а.

Книга предназначена для специалистов, занимающихся проблемами социально-трудовой сферы крупных городов.

Введение. 1. Крупнейший город как центр воспроизводства и развития человеческих ресурсов. 2. Модель региональной системы «крупнейший город – область» в стратегическом управлении человеческими ресурсами. 3. Теоретико-методологические подходы к прогнозированию потребности в человеческих ресурсах в региональной системе «крупнейший город – область». 4. Технология прогнозирования потребности в человеческих ресурсах в региональной системе «крупнейший город – область». 5. Социальное партнерство в управлении человеческими ресурсами в региональной системе «крупнейший город – область» (на примере Свердловской области и Екатеринбурга). Заключение. Список использованной литературы. Приложение.

Васильева И. Р. Развитие личностных качеств и компьютерное обучение: Монография / Челябинский государственный университет. Челябинск, 2002. – 215 с.

В монографии рассматриваются теоретические основы построения и применения системы компьютерной поддержки учебного процесса в военном вузе для развития познавательной самостоятельности курсантов как интегрального профессионально значимого личного качества.

Работа предназначена для широкого круга специалистов в области высшего образования.

Оглавление. введение. Глава I. Теоретические основы развития познавательной самостоятельности курсантов военных институтов. Глава II. Дидактические компьютерные среды как фактор развития познавательной самостоятельности курсантов. Концепция автора.

Тулькибаева Н. Н., Трубайчук А. В., Большакова З. М., Бормотова М. М. Инновационные процессы в обучении: Учебное пособие для студентов педвузов. – М.: Издательский Дом «Восток», 2002. – 256 с.

В учебном пособии рассмотрены теоретические и методологические основы инновационных процессов в обучении, а также предложены современные методы, формы, приемы проектирования учебного занятия с опорой на инновационные дидактические принципы. Дан словарь педагогических терминов.

Учебное пособие выпущено на средства ГРАНТа ЧГПУ.

Оглавление. Введение. Глава I. Методологическая основа процесса обучения. Глава II. Реализация методологических основ в практике обучения. Глава III. Решение учебных задач в процессе обучения. Заключение. Словарь инновационных терминов. Библиографический список.

Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. – М.: АПКИПРО, 2003. – 156 с.

В предлагаемой монографии рассматривается сущность, структура и содержание представления об образовательном пространстве субъекта, анализируется его взаимосвязь с культурой как образовательной средой; приводится описание теоретико-методологических оснований проектирования образовательного пространства субъекта и результаты их опытно-экспериментальной реализации с позиций неклассической рациональности в условиях современной полипарадигмальной культурной ситуации.

Предназначена работникам образования, преподавателям вузов и курсов повышения психолого-педагогической квалификации, научным работникам и аспирантам.

Содержание. Введение. О пространственных представлениях в гуманитарных исследованиях. Глава 1. Образовательное пространство. Глава 2. Проектирование. Глава 3. Проектирование образовательного пространства. Заключение. Литература.

Сиволопов В. А. Ретроспектива формирования образования: (Тенденции современного периода): Монография / Челябинский государственный университет. Челябинск, 2002. – 135 с.

В данной работе на обширном статистическом материале обосновано влияние социально-экономических условий развития стран мирового сообщества на количественные показатели состояния национальных систем образования, а также на ограниченность возможностей экстенсивного пути реформирования образования.

Рассмотрены национальные особенности развития систем образования в Европе, Африке, Азии, Латинской Америке.

Работа предназначена для студентов педагогических специальностей вузов, преподавателей и широкого круга читателей, интересующихся педагогическими проблемами.

Оглавление. Введение. Глава I. Политика образования в современном мире. Глава II. Некоторые положения современной педагогической теории в дальнейшем развитии образования. Глава III. Основные направления модернизации содержания образования. Глава IV. Реформирование образовательной системы. Заключение. Список использованной литературы.

Система образования Уральского федерального округа: Сборник информационно-аналитических материалов. Выпуск 1. / Сост. В. А. Антропов и др. – Екатеринбург, Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2003. – 116 с.

В сборнике представлены статистические и информационно-аналитические материалы, характеризующие структуру, состояние и динамику развития в современных условиях системы образования Уральского федерального округа.

Предназначен для руководителей и работников образования субъектов Российской Федерации, входящих в уральский федеральный округ, научных работников, аспирантов и студентов, изучающих различные аспекты образовательной политики и практики.

Содержание. Система образования Уральского федерального округа: состояние и проблемы реализации Концепции модернизации российского образования (вместо введения). Статистика системы образования Уральского федерального округа. Нормативно-правовое сопровождение деятельности системы образования УрФО. Рейтинг вузов. Результаты социологических исследований. Приложение.

Арефьев О. Н. Современная образовательная стратегия колледжа: концепция, содержание, реализация. – Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2003. – 415 с.

В монографии рассмотрены вопросы стратегического управления опережающим развитием образовательных систем учреждений среднего профессионального образования в современном рынке труда. На основании международного и отечественного опыта описаны экспериментально апробированное организационно-педагогическое обеспечение опережающего развития образовательной системы колледжа в технополисе и выполнение требований к качеству подготовки специалистов. Материалы концептуального характера сочетаются с практическими рекомендациями, позволяющими реализовать стратегическую программно-целевую идеологию управления опережающим развитием образовательных систем.

Книга предназначена руководителям и педагогическим работникам учреждений среднего профессионального образования.

Оглавление. Введение. Глава 1. Опережающее развитие образовательной системы колледжа в современном рынке труда как социально-педагогическая проблема. Глава 2. Теоретические основы формулирования образовательной миссии и конструирования стратегии опережающего развития колледжа. Глава 3. Практика реализации программно-целевого подхода к опережающему развитию колледжа в рынке труда технополиса. Глава 4. Организационно-педагогическое обеспечение развития образовательной системы колледжа и выполнение требований к качеству подготовки специалистов. Заключение. Библиографический список. Приложения.

Глуханюк Н. С., Гершкович Т. Б. Поздний возраст и стратегии освоения. Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2003. – 112 с.

В книге представлены основные возрастно-временные характеристики человека, их детерминанты и стратегии поведения в пожилом возрасте. Рассматривается готовность к освоению возрастно-временных изменений как основа толерантного отношения к старению. Предлагаются психотехнологии работы с людьми пожилого и старческого возраста.

Для психологов, геронтологов, социальных работников и широкого круга читателей, интересующихся особенностями развития на поздних этапах жизненного пути.

Оглавление. Введение. Глава 1. Возраст как объект междисциплинарного исследования. Глава 2. Старость и старение. Глава 3. Стратегия толерантного отношения к старению. Глава 4. Технологии работы с пожилыми людьми. Заключение. Библиографический список. Приложение.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ ПОДПИСЧИКОВ НАШЕГО ЖУРНАЛА

Уральское отделение Российской академии образования с 1999 г. издает журнал «Образование и наука» (свидетельство о регистрации ПИ №11-0803 от 10 сентября 2001 г.). Периодичность выпуска 6 раз в год, объем – около 150 страниц.

Теперь есть возможность подписаться на журнал через объединенный каталог РФ, который есть в каждом отделении связи. Подписной индекс журнала – 72604. Стоимость подписки – 330 р. на полугодие.

За время существования журнал получил академическое признание среди широкого круга специалистов, интересующихся проблемами образования. На страницах журнала освещаются результаты исследований, теоретических, прикладных, психологических и социологических проблем образования, рассматривается научная педагогическая жизнь Уральского региона и России. Также в журнале публикуются официальные документы Уральского отделения Российской академии образования. Среди авторов – ведущие ученые, представители министерств и управлений образования, докторанты, аспиранты и педагоги-новаторы.

Более подробную информацию вы можете получить, обратившись по адресу: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11. Тел. (3432) 31-31-15. E-mail – oin@rsvpu.ru.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Журнал зарегистрирован
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11–0803 от 10 сентября 2001 года

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»

Адрес издателя и редакции:
620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11
тел. (3432) 31–31–15 (доб. 212),
oin@rsvpu.ru
(с пометкой «В редакцию журнала „Образование и наука“»).

Подписано в печать 10.12.2003 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 8,72. Уч.-изд. л. 9,3. Тираж 2000 экз. Заказ № 495.

Отпечатано на ризографе РГПИУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11.

Цена свободная