

# ВЫСШЕЕ образование 2 в РОССИИ

2 / 09

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

## НА ПЕРЕКРЕСТКЕ МНЕНИЙ

*Общественная оценка качества образования*

В.Д. ШАДРИКОВ. Об участии негосударственных организаций в оценке качества образования и в аккредитации вузов .....	4
Ю.Б. РУБИН. Формирование эффективных стратегий взаимодействия в сфере оценки гарантий качества образования .....	7
Л.Н. ГЛЕБОВА. Что такое общественно-профессиональная аккредитация? ..	11
И.А. АРТЮШИНА, В.А. ШУТИЛИН. Рейтинги вузов в России и мире .....	15
В.А. САМОЙЛОВ, А.А. КОВАЛЕНКО. Механизмы взаимодействия государственной и общественно-профессиональной систем оценки качества ....	18
И.Г. АКПЕРОВ. Общественная оценка качества образования в ЮФО .....	29
В.М. ПОЛЯКОВ. Опыт сотрудничества .....	34
<i>Решение конференции</i> .....	35

## ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ю.М. АВАНЕСОВ. Система полиинструментального параллельного обучения .....	38
И.Э. РАХИМБАЕВА. Критерии качества педагогического художественного образования .....	41
А.В. СМИРНОВ. Современные подходы к воспитанию музыканта .....	45
И.Ю. ПАВЛОВА. Этнохудожественное образование в высшей школе: методологический аспект .....	47
А.П. ЧЕРВАТЮК. Мастерство будущего музыканта: роль исследовательской деятельности .....	51

## ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ

*ДПО: задача консолидации интересов*

В.И. КОШКИН, И.А. МОСИЧЕВА, В.П. ШЕСТАК. По пути реализации современной модели образования .....	60
Г.С. ДЬЯКОНОВ, В.Г. ИВАНОВ. Казанский технологический: инновационный поиск .....	65
Н.М. БЛИНОВ, В.В. ВАЛЕНТИНОВ. О необходимости совершенствования законодательной и нормативно-правовой базы .....	72
В.М. ЖУРАКОВСКИЙ, В.М. ПРИХОДЬКО, З.С. САЗОНОВА. Инновационные исследования в центре инженерной педагогики .....	79
А.А. КИРСАНОВ, В.В. КОНДРАТЬЕВ. Методологические основы современной системы повышения квалификации преподавателей .....	83
В.В. СЕНАШЕНКО. Об основных направлениях обновления ДПО .....	86

<p><i>Учредитель:</i> Министерство образования РФ  <i>Издатель:</i> Московский государственный университет печати  Журнал зарегистрирован в Министерстве печати РФ  Рег. св. № 735  от 14 марта 1991 года</p> <p><i>Председатель редколлегии:</i>  <b>А. Ф. Киселев</b></p> <p><i>Главный редактор:</i>  <b>М. Б. Сапунов</b></p> <p><i>зам. главного редактора:</i>  <b>Е. А. Гогоненкова</b>  <b>Н. П. Огородникова</b></p> <p><i>зам. председателя редколлегии, обозреватель:</i>  <b>Б. Г. Яковлев</b></p> <p><i>Редакторы:</i>  <b>С. Ю. Ахмаков</b>  <b>О. Ю. Миронова</b>  <b>В. В. Платковский</b></p> <p><i>Технический редактор:</i>  <b>А. Н. Амелина</b></p> <p><i>Корректор:</i>  <b>С. И. Алексеева</b></p> <p><i>Художники:</i>  <b>Н. А. Гончарова</b>  <b>С. Ф. Лемешко</b></p> <p><i>Менеджер по рекламе:</i>  <b>Д. В. Ионова</b></p> <p><i>Адрес редакции:</i>  107045, Москва,  ул. Садовая-Спасская, д. 6,  комн. 201.  Тел./факс: (495) 608-93-04.  e-mail: <a href="mailto:vovrus@inbox.ru">vovrus@inbox.ru</a></p> <p>Подписано в печать с оригинал-макета 29.01.2009  Усл. п. л. 11. Тираж 2450 экз.  Отпечатано в типографии ЗАО «Академический печатный дом». Зак. №  © «Высшее образование в России»</p>	<p><b>А.И. ГУРЬЕ, А.Л. МАРКИНА.</b> Подготовка преподавателей вуза к инновационной профессионально-педагогической деятельности .. 91</p> <p><b>А.В. ОВСИЕНКО.</b> Непрерывное образование и модель «обучающегося региона» ..... 96</p> <p><i>Решение конференции и форума</i> ..... 100</p> <p><b>ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ</b></p> <p><b>Б.В. СЁМКИН, В.А. СИНИЦЫН, А.В. ШЕВЕЛЕВА, Н.П. ЩЕРБАКОВ.</b> Интегрированное образовательное учреждение ..... 104</p> <p><b>О.А. МАЛЫГИНА.</b> Использование NPS-технологии для оценки качества обучения ..... 111</p> <p><b>С.А. КАРПОВ.</b> Социальное партнерство в сфере профессионального образования Росатома ..... 115</p> <p><b>УНИВЕРСИТЕТ: ВЧЕРА И СЕГОДНЯ</b></p> <p><b>Н.В. ГРОМЫКО.</b> Немецкая система университетского образования: вклад И.Г. Фихте ..... 120</p> <p><b>В.С. НИКОЛЬСКИЙ.</b> Как нельзя говорить о русской модели университета ..... 126</p> <p><b>НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ</b></p> <p><b>Е.Н. ЖАРОВА.</b> «Индивидуализм – коллективизм» в ценностных ориентациях студенческой молодежи ..... 132</p> <p><b>В.М. АПРИАМОВ.</b> Об особенностях профессиональной подготовки кларнетиста ..... 137</p> <p><b>И.Г. ЯЦЕНКО.</b> О готовности психолога к работе с семьями и детьми «группы риска» ..... 142</p> <p><b>СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ</b></p> <p><b>М.С. СТЕФКО.</b> Идея и практика «образовательного путешествия» ..... 145</p> <p><b>Н.Т. ЕРЕГИНА.</b> «Мы слишком широко размахнулись...» ..... 151</p> <p><b>РЕДАКЦИОННАЯ ПОЧТА</b></p> <p><b>М.М. МАТЛИН, Н.Г. ДУДКИНА.</b> Роль интенсивно-информационных технологий в организации лекционного процесса ..... 155</p> <p><b>Р.К. ШАЕХОВА.</b> Подготовка педагога дошкольного образования в системе повышения квалификации ..... 158</p>	
<p><b>РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА</b></p> <p><b>А.Ф. КИСЕЛЕВ</b>  <b>И.С. БОЛОТИН</b>  <b>А.А. ВЕРБИЦКИЙ</b>  <b>Ю.П. ВЕТРОВ</b>  <b>Л.С. ГРЕБНЕВ</b>  <b>Л.А. ГРИБОВ</b>  <b>С.Г. ДЬЯКОНОВ</b>  <b>Л.Я. ДЯТЧЕНКО</b>  <b>В.М. ЖУРАКОВСКИЙ</b>  <b>Г.Е. ЗБОРОВСКИЙ</b></p>	<p><b>В.А. ЗЕРНОВ</b>  <b>А.И. ЗИМИН</b>  <b>В.Г. ИВАНОВ</b>  <b>Н.С. КИРАБАЕВ</b>  <b>А.А. КИРИНЮК</b>  <b>В.П. КОВАЛЕВСКИЙ</b>  <b>Н.И. КУЗНЕЦОВА</b>  <b>М.А. ЛУКАШЕНКО</b>  <b>Х.Э. МАРИНОСЯН</b>  <b>В.Л. МАТРОСОВ</b>  <b>И.В. МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН</b>  <b>С.С. НАБОЙЧЕНКО</b></p>	<p><b>Н.Д. НИКАНДРОВ</b>  <b>М.А. ПАЛЬЦЕВ</b>  <b>В.М. ПРИХОДЬКО</b>  <b>В.А. САДОВНИЧИЙ</b>  <b>Б.А. САЗОНОВ</b>  <b>З.С. САЗОНОВА</b>  <b>М.Б. САПУНОВ</b>  <b>Г.Г. СИЛЛАСТЕ</b>  <b>И.Б. ФЕДОРОВ</b>  <b>А.М. ЦЫГАНЕНКО</b>  <b>Б.Г. ЮДИН</b>  <b>Б.Г. ЯКОВЛЕВ</b></p>

## НА ПЕРЕКРЕСТКЕ МНЕНИЙ



### Общественная оценка качества образования

Вопросы совершенствования инструментов и процедур контроля качества высшего образования находятся сегодня в центре внимания как государственных органов, так и образовательного сообщества. 27 ноября 2008 г. Агентство по общественному контролю качества образования и развитию карьеры (АККОРК) провело научно-практическую конференцию на тему «Обеспечение взаимодействия государственных и общественно-профессиональных систем оценки качества образования».

Конференция проходила при поддержке Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки. В ее работе приняли участие 105 преподавателей вузов, в том числе 30 ректоров и проректоров, представители Рособрнадзора, УМО, Совета ректоров, работодатели, члены Высшего экспертного совета АККОРК.

Участники конференции сосредоточили свое внимание на следующих проблемах:

- взаимодействие государственной и общественно-профессиональных систем оценки качества образования в контексте перехода на двухуровневую модель образования;
- оценка качества образования и оценка гарантии качества образования в мировой и российской практике;
- механизмы интеграции работодателей в систему общественно-профессиональной оценки качества образования;
- рейтингование образовательных программ и вузов как инструмент общественной оценки качества;
- институты общественно-профессиональной оценки качества образования;
- региональные особенности взаимодействия государственной и общественно-профессиональных систем оценки качества образования.

В дискуссии участвовали: А.Н. Глебова – руководитель Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки; В.И. Круглов – начальник Управления лицензирования, аккредитации и надзора в образовании; В.В. Строев – советник Управления лицензирования, аккредитации и надзора в образовании; В.Д. Шадриков – председатель Высшего экспертного совета АККОРК; Ю.Б. Рубин – ректор МФПА, председатель Общественного совета гарантий качества высшего образования; В.А. Самойлов – генеральный директор АККОРК; А.А. Коваленко – заместитель генерального директора АККОРК; В.М. Поляков – начальник отдела качества БГТУ им. В.Г. Шухова; И.А. Артюшина – директор независимого агентства «РейтОП»; И.Г. Акперов – член Аккредитационной коллегии Рособрнадзора, ректор Института управления, бизнеса и права и другие.

Ниже публикуются некоторые результаты состоявшегося обсуждения.

**В.Д. ШАДРИКОВ, академик РАО,  
председатель Высшего  
экспертного совета АККОРК**

**Х**отел бы поделиться соображениями о форме участия негосударственных организаций в оценке качества образования, поскольку задачей их деятельности является именно повышение качества образования, а аккредитация – не самоцель.

Как известно, сильное государство – это государство, которое создает условия для конкурентных отношений, ибо создать конкурентные отношения – значит заложить основы здоровой экономики. В этом смысле сильное государство должно: а) обеспечивать личную свободу граждан, б) способствовать экономической дееспособности населения, в) гарантировать социальную справедливость. Вот эти три функции, на мой взгляд, и должны быть задействованы при оценке качества образования от имени государства.

Прежде чем рассматривать вопросы, связанные с обозначенной темой, поставим вопрос: «А нужно ли здесь наше участие? Кто в нем заинтересован?»

Если исходить из политики демократизации всех сторон жизни, стратегии построения гражданского общества, то следует дать на поставленный вопрос утвердительный ответ. В привлечении к процедурам оценки качества образования негосударственных организаций заинтересованы и государство, и общество, и образовательные учреждения (организации), и студенты, и родители, и бизнес – одним словом, все. Подтверждение этому мы находим и в заявлениях руководителей государства.

На этом фоне возникает другой вопрос: а заинтересованы ли в этом

## Об участии негосударственных организаций в оценке качества образования и в аккредитации вузов

государственные органы, осуществляющие политику в области образования? Ответ здесь не столь однозначен. По выступлениям руководителей – да, по реально проводимой практике – нет! В связи с этим можно поставить третий вопрос: а почему к оценке качества образования и аккредитации вузов слабо привлекаются негосударственные структуры?

Мы подписали Болонскую декларацию. В соответствии с нормативными документами Болонского процесса оценку качества образования и аккредитацию вузов должны проводить негосударственные аккредитационные агентства, признаваемые государственными органами, осуществляющими политику в области образования. Автор этих строк имел возможность в сентябре 2008 г. познакомиться с практикой аккредитации вузов в Германии, Франции и Голландии. Везде проведе-



на значительная работа по изменению процедуры аккредитации, и осуществляют ее негосударственные агентства. Почему же мы не провели этой работы, топчемся на месте и даже не организовали широкой дискуссии по теме «Какой быть системе аккредитации высших учебных заведений?» Можно предположить, что нежелание передать часть функций от государствен-

блему в полном объеме. Приведу один пример. Желая стимулировать качество образования, федеральная служба ввела тестирование остаточных знаний. Но ведь это достаточно спорная процедура! Еще в XIX в. известный психолог Эббингауз показал, что через 48 часов в памяти сохраняется около 28% от объема первоначально усвоенных знаний (рис. 1).

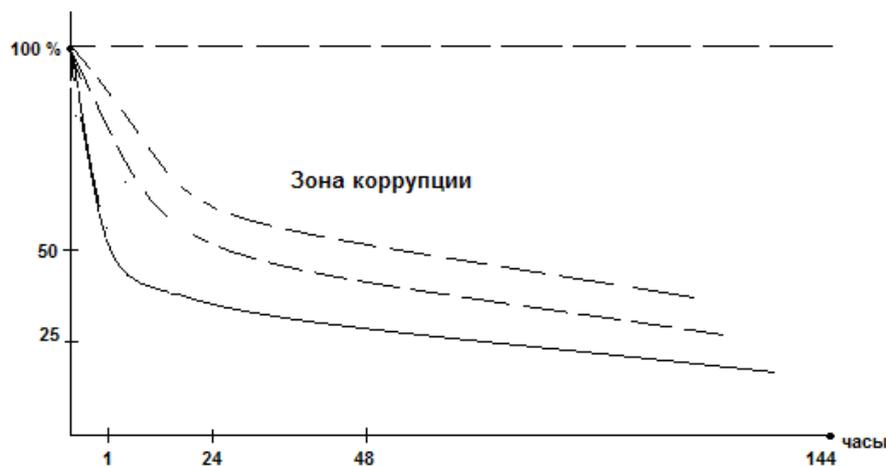


Рис. 1. Кривая забывания (по Эббингаузу)

ных структур негосударственным продиктовано заботой о качестве образования. Сторонники такой позиции говорят: а где те структуры, которым можно это доверить? На это можно ответить следующее: если есть заинтересованность в появлении таких негосударственных структур, то надо создавать условия для их появления, необходимо проявлять инициативу. Наблюдаем ли мы такую инициативу? Нет! Такая инициатива не только не проявляется, но, напротив, тормозится все то, что произрастает, создается самими негосударственными структурами. Пресс же со стороны государства продолжает усиливаться, отнюдь не способствуя совершенствованию процедур оценки качества высшего образования и зачастую мешая осознать про-

блему в полном объеме. Путем регулярных повторений эту кривую можно приподнимать, но принципиально ее характер не изменится. Тогда позволительно спросить, что стоит за тестированием остаточных знаний. Недаром в народе площадь над «кривой забывания» называют *зоной коррупции*. Второй вопрос: какова юридическая основа этого тестирования? Ведь студент уже сдал проверяемый материал в сроки, предусмотренные учебным планом. Что стоит за этой процедурой? Недоверие к преподавателю, который вел предмет?! В зарубежной высшей школе все обозначенные вопросы решаются очень просто: текущие зачетные мероприятия и экзамены проводятся в письменной форме, и ответы студентов сохраняются до окончания вуза. В этих условиях появляется осно-

ва для контроля качества образовательного процесса без дополнительного тестирования. Такой метод контроля повышает ответственность преподавателей, администрации вуза.

Заметим также, что введение процедуры тестирования остаточных знаний *резко тормозит* переход на «компетентностную парадигму» оценки качества образования.

Закон предполагает, что целью и содержанием аккредитации является установление соответствия содержания и качества подготовки выпускников вузов требованиям ГОС ВПО по направлениям подготовки (специальностям). Стандарты высшего профессионального образования включают в себя требования к основным образовательным программам ВПО. Именно они лежат в основе системы высшего профессионального образования. Из сказанного следует, что *основой аккредитации* должна быть оценка качества основных образовательных программ и результатов их реализации, отраженных в компетенциях выпускников. К сожалению, приходится констатировать, что аккредитация проводится в основном на основании институциональных показателей. Почему? Наверное, так удобно проверяющему органу. Ситуация изменится, если к аккредитации привлечь негосударственные структуры, которым можно поручить оценку основных образовательных программ. Опыт аккредитации Белгородского государственного технологического университета и Государственного университета управления с опорой на оценку основных образовательных программ показал высокую информативность таких процедур.

Остановлюсь еще на двух вопросах: самообследование и участие работодателей в аккредитационных процедурах.

Самооценка (самообследование) является базовой процедурой аккреди-

тации. Если в вузе действует внутривузовская система качества, базирующая свою работу на современной образовательной программе и использующая адекватные задачам оценочные процедуры, то при внешней оценке достаточно рассмотреть только результаты самооценки. Таким образом, центр тяжести переносится на оценку внутривузовских процедур гарантии качества. Грамотно сделать это могут только специалисты – эксперты. Эту работу вполне можно доверить негосударственным структурам.

В заключение остановлюсь на проблеме качества образования. В основе качества лежат научные исследования и совместная работа с потребителями кадров (работодателями). По данным статистики, количество выполнявших исследования и разработки организаций с 1992 г. сократилось на 20,3%, а проектных и проектно-изыскательских организаций – в 8,5 раз. Численность исследователей упала более чем вдвое. В тяжелом 1992 г. ассигнования на науку составляли 2,43% от всех федеральных расходов, в благополучном 2006 г. – 2,27%. Мы видим, что база формирования актуального содержания образования резко сокращается.

Сегодня многие бизнесмены говорят, что их не устраивает качество подготовки выпускников. Но надо четко представлять, что это качество определяется не только четко сформулированным заказом от потребителя, но и совместной работой вуза и потребителя кадров. В этом плане нам не надо учиться у Запада. В СССР существовала отлаженная система взаимодействия высшей школы и производства. Важнейшей составляющей подготовки специалистов являлась производственная практика студентов в НИИ, КБ, на предприятиях. Именно в процессе этой практики и формировалась необходимая потребителю компетент-

ность. (При этом после поступления на работу они еще три года считались молодыми специалистами и «доводились» до требований, предъявляемых к ним на рабочем месте).

Во время визита в Организацию экономического сотрудничества и развития, точнее, в ее подразделение, курирующее Программу по высшему образованию (OECD → ОЭСР → ИМНЕ), мы с удивлением слушали признания наших коллег в том, что они не знают, каково качество высшего образования в отдельных странах Европейского союза. Поэтому-то они и разработали проект по сравнительной оценке качества высшего образования (взяв за об-

разец проект PISA). Россия пока в этот проект не включена. Может быть, проявить инициативу и попробовать в него войти? Тогда мы увидим себя в зеркале европейской высшей школы. Или не надо?

Высшее образование не только берет на себя подготовку кадров, но и выполняет серьезнейшую социальную задачу. Мы находимся сейчас в зоне кризиса. Грядет безработица. Возникает проблема занятости населения. В советский период было 2 млн. студентов, сейчас – 7,6 млн. В настоящее время надо снять все разговоры о сокращении образования. Много образования не бывает.

**Ю.Б. РУБИН, ректор МФПА, председатель «Общественного совета гарантий качества высшего образования»**

Мировая практика оценки качества и оценки гарантий качества возникла как результат естественного развития рынка образовательных услуг на институциональном уровне, в национальном, международном, а теперь уже и в глобальном образовательном пространстве. Каковы современные особенности образовательного пространства?

Во-первых, в России, как и во всем мире, происходит коммерциализация (товаризация) образования. *Образование становится услугой*, которая имеет все необходимые свойства товара и, следовательно, как любой объект рынка, оценивается. Во-вторых, идет процесс транснационализации образования, автономизации образовательных учреждений, формирования подходов к становлению транспарентного образования, включения образовательных учреждений в цепочки ценностей, ко-

### Формирование эффективных стратегий взаимодействия в сфере оценки гарантий качества образования в мировой и российской практике

торые сформированы на рынке товаров и услуг сектора образовательных услуг, становления внутри общества, основанного на знаниях, своего рода рынка знаний и компетенций.

Чем занимается государство на



рынке? Государство, как и на любом секторе рынка, выполняет разнообразные функции. Воспользуемся известной метафорой Адама Смита: государство на рынке образовательных услуг имеет две руки, одна из которых является видимой, другая – невидимой. Так происходит сегодня в мировой практике, так происходит в странах, где давно уже сложились системные институты рынка образовательных услуг, так складывается сегодня и в России, ибо государство проявляется одновременно во многих ипостасях: оно и вдохновитель, и соиздатель, и мотиватор, и наблюдатель, но в то же время – и игрок, и арбитр, и собственник (если речь идет о вузах, принадлежащих государству). Государство одновременно является и гарантом. Это многообразие ролей, которыми государство сегодня представлено на рынке образовательных услуг, так или иначе проецируется на сферу оценки качества и оценки гарантий качества услуг.

Позитивное развитие темы состоит в том, что здесь существуют, как и в любом секторе рынка, взаимные интересы: есть интересы со стороны сообщества, которое заинтересовано в качестве и гарантиях качества образования, и есть интересы со стороны государства. Интересы – это то, что двигает и развивает экономику, то, что побуждает к деятельности, и поэтому подходы к организации взаимодействия между государством с одной стороны и общественно-профессиональными структурами – с другой в сфере оценки качества должны базироваться на интересах.

Практика, в свете вступления России на международный рынок образовательных услуг, в соответствии с подписанием различного рода соглашений обуславливает необходимость существенной модификации систем взаимодействия государства и негосударственных институтов оценки гарантий

качества образования, которые базировались бы на заинтересованности в таком сотрудничестве всех сторон рынка. Теоретически возможно несколько механизмов этого взаимодействия.

На примере деятельности организации, которая занимается рейтингованием, ранжированием, рассмотрим *механизм дополнения*. Государство не должно заниматься ранжированием, ибо в данном случае оно утрачивает невидимую руку – рука становится видимой. Государство превращается из арбитра в лоббиста тех или иных рейтингов, поэтому ранжирование, рейтингование объективно может быть только эффективным дополнением к моделям аккредитации и может быть применимо в структурах, которые интересуются вопросами оценки качества. Такие дополнения могут быть использованы и в том случае, когда наши российские вузы обращаются за оценкой к зарубежным экспертам. Это никак не влияет на госаккредитацию, но это влияет на репутацию вуза.

Другой механизм – *механизм замещения*. Некоторые вузы говорят, что они будут работать по показателям госаккредитации, но по-своему. Будут работать с экспертами, которые подготовлены по этим механизмам и процедурам, но по-своему. Они будут конкурировать с Рособрнадзором и государством, будут получать разные результаты и предлагают посмотреть, кто будет лучше. Такие проявления сегодня можно наблюдать. Этот механизм имеет конкурентный характер, например, возможна конкуренция между Рособрнадзором, который по факту выполняет функции аккредитационного агентства, и некой государственной организацией, которая делает то же самое с теми же экспертами и пытается получить какие-то иные показатели.

Третий механизм – *механизм признания*. Он отличается от предыдущего, где господствует конкуренция, тем, что

здесь имеет место коэволюция (совместная эволюция) сторон. Коэволюция базируется на взаимной интеграции, когда стороны, имея взаимный интерес, движутся вместе, но не сепаратно (как в случае дополнения), а в тандеме. Механизм признания является наиболее адекватным на сегодняшний день в нашей стране в сфере оценки качества и оценки гарантий качества.

И последний механизм – *делегирование*. Государство делегирует свои полномочия той или иной организации, которая делает, по сути, то, что делает государство. С моей точки зрения, механизм делегирования – вещь неприемлемая, т.к. какая-то структура, не являясь государством, не может выступать от его имени. Не может эти функции выполнять даже структура, уполномоченная государством, структура, подведомственная государству, ибо есть реальные процедуры и механизмы, есть правила, которые невозможно, нельзя и не нужно нарушать. В данном случае речь идет о капитализации бренда государства и монополизации его субъектами рынка.

Почему агентство АККОРК, которое сегодня является основным оператором в сфере общественно-профессиональной оценки качества и гарантий качества образования в РФ, стремится работать на механизме признания? АККОРК стремится к признанию не только во взаимодействии с государством, но и с различными УМО, Советами ректоров, Ассоциациями работодателей, международными структурами, которые работают в сфере оценки качества и оценки гарантий качества образования.

Механизм признания доминирует за рубежом в процессе оценки качества образования как на программном, так и на институциональном уровне. Главное – добиться признания применяемых методик и результатов оценки от всех заинтересованных сторон рынка

образовательных услуг (образовательных учреждений, работодателей, потребителей, самого государства как проводника образовательной политики). Каждая из этих сторон во всем мире стремится выстроить собственное понимание качества образования. Скажем, работодателей прежде всего интересуют профессиональные компетенции выпускников, и именно профессиональные компетенции рассматриваются как свидетельство качества образования, как фактор конкурентоспособности всех участников рынка образовательных услуг: и самого вуза, и выпускников, и тех, кто проводит эту самую оценку качества. Подходы государства более разносторонни – важным признается также формирование у учащихся социально значимых качеств, гибкость и доступность образования, макроэкономические факторы.

Роль общественно-профессиональных агентств состоит в том, чтобы наиболее полно уловить эти интересы и ожидания, причем на основе постоянного взаимодействия с учебным заведением. Невозможно осуществлять сопоставления и измерения вне работы с учебным заведением на перманентной основе, ограничивая знакомство с вузом разовым (один раз в пять лет) его посещением, тем более с вузом, в котором одновременно реализуется порядка сотни профессиональных образовательных программ. Основной эффект оценки качества образования заключается в том, что создаются условия, в которых все заинтересованные стороны находятся в режиме постоянного мониторинга и взаимодействия с учебным заведением, фиксируются и наблюдаются закономерности и тренды – позитивные и негативные – развития учебного заведения, составляется мнение о том, что оно собой представляет в статическом и динамическом формате.

Механизмом деятельности такого агентства является внешний образовательный аудит, осуществляемый на перманентной основе. Содержание образовательного аудита двойственно – это оценка качества образования и оценка гарантий качества образования. Образовательный аудит во всем мире базируется сегодня на мультистандартном подходе, чего пока нет у нас и что, в принципе, предстоит делать агентствам по гарантиям качества. Дело в том, что единственный стандарт, который у нас есть, – это государственный образовательный стандарт.

В мире существуют разные подходы в сфере стандартизации. Есть такая тема, как *гармонизация стандартов*. Сегодня в мире существуют разные организации, разные критерии, разные направления стандартизации. С некоторыми, например стандартами ISO, мы знакомы. Разумеется, мы хорошо знаем государственные образовательные стандарты РФ в области содержания образования. О некоторых стандартах мы практически не имеем представления. Скажем, сегодня распространен подход с позиции бенчмарк. Он позволяет эффективно оценивать гарантии качества образования в различных секторах рынка образовательных услуг.

Существует *два типа гарантий и два типа гарантов*. В общей практике гарантии подразделяются на частные и публичные. Частные гаранты – это те, кто, собственно, гарантирует. Когда вы берете кредит, вы даете гарантии, что если вы не можете что-либо сделать, тогда кто-то, какой-то гарант, делает это за вас. Когда мы говорим о публичности гарантий, мы имеем в виду другое, а именно, что есть институты публичных гарантий, которые дают обществу заверение в том, что происходит в данном месте.

Сегодня ситуация на рынке такова, что гарантом у нас выступает государство и только государство – в лице федерального органа управления образованием. Хорошо это или плохо? На первый взгляд это неплохо – государство в нашей стране гарантирует все, с другой стороны, это плохо, потому что сами образовательные учреждения такими гарантами не являются. Нет никаких предпосылок, чтобы они были гарантами качества своего собственного образования, той образовательной услуги, которую они предоставляют пользователю. Принцип частности и публичности гарантий предполагает, что и аккредитационные органы являются гарантами, и образовательные учреждения являются гарантами, при том что перечень органов публичных гарантий может быть шире, и не только государство, но и аккредитационные агентства, взаимодействующие с государством, могут быть гарантами для общества и гарантами для государства.

Что такое обеспечение гарантий качества образования? Это очень многообразное явление, в котором можно выделить совершенно разные стороны. Это и фактор конкурентоспособности, это и маркетинговый инструмент, это и механизм инвестирования в личные ценности, это и демонстрация добропорядочности учебного заведения.

Запуск взаимодействия государства и аккредитационных агентств на основе механизма признания позволил бы последовательно, в ходе поэтапной модернизации российского образования, перейти на тот уровень взаимопонимания заинтересованных сторон, когда оценки качества, контроль качества, гарантии качества сочетались бы с комплексным менеджментом качества образования и, главное, с формированием культуры качества образования.

**Л.Н. ГЛЕБОВА, руководитель  
Федеральной службы  
по надзору в сфере образования  
и науки**

**К**аким образом могут совмещаться государственные и общественные процедуры, какова заинтересованность с той и с другой стороны и какова перспектива у такого рода работы? Ведущая дискуссия демонстрирует, что мы имеем разное представление о том, что такое общественно-профессиональная аккредитация. С моей точки зрения, общественно-профессиональную аккредитацию как таковую представить себе достаточно сложно. Как она вообще возможна? Ведь позиция общественно-аккредитационных процедур – это одно, а позиция профессионального сообщества – это совсем другое. При этом профессиональным сообществом можно считать и тех людей, кто профессионально занимается производством образовательных услуг, и тех, кто профессионально является их потребителем (работодателей). Поэтому требуется в дальнейшем более развернутое представление о том, что такое аккредитационная процедура с точки зрения, во-первых, общественного участия и, во-вторых, профессионального участия. На мой взгляд, та практика, которая здесь обсуждается, это практика организаций, оценивающих один и тот же процесс – качество образования, но имеющих разную организационно-правовую форму: в одном случае учредителем является государство, в другом – не государство. При этом АККОРК и Рособнадзор рассматривают один и тот же вопрос, по существу, *с одной и той же точки зрения* – просто учредители у этих организаций разные. Они не могут быть оппонентами, так как, повторюсь, они рассматривают вопрос с

## Что такое общественно-профессиональная аккредитация?

одной и той же точки зрения. Такое рассмотрение вполне возможно. Вместе с тем я считаю, что на практике должны появиться действительно профессиональные, т.е. и не общественные, и не государственные, агентства. Я считаю, что процедуры профессиональной аккредитации должны развиваться, а далее нужно будет посмотреть, как и кем будут использоваться результаты этих процедур. Перспектива у таких профессиональных агентств есть, и мы будем всячески поддерживать такие структуры и создавать условия для их функционирования. Мне кажется, что опыт АККОРК – как раз такой, с которого можно начинать продвижение данной темы.

В настоящее время имеются разные подходы к оценке качества образования: государственная аккредитация, требования со стороны работодателей, методы и процедуры, выработанные в академической среде, позиции родительского сообщества и разных публичных структур, которые так или иначе



дают свою оценку качеству образования. Вот эта общественная оценка с разных точек зрения высказывается у нас пока весьма неструктурированно.

Работодатели, например, заявляют, что в вузах не дают профессионального образования, ветеранские организации сетуют, что не обеспечено патриотическое воспитание молодежи. И это нормально, когда с разных точек зрения звучит разная внешняя оценка. Необходимо разработать, сформировать, апробировать механизм формулирования этой оценки с различных сторон с возможностью учета всех деталей.

Мы должны увидеть заказ от всех заинтересованных сторон: работодателей, академического сообщества, профессионального сообщества – на то качество образования, которое соответствует современному этапу развития общества. Когда мы пытаемся сравнивать, мы сравниваем несравнимое. Хорошо это или плохо? Вот сейчас все говорят: качество образования стало хуже. Нет! Не образование стало хуже, а требования к его качеству изменились! Они стали более высокими. Качество образования нужно оценивать, исходя из тех требований, которые предъявляются на данном этапе времени, т. к. сегодняшние требования и требования десятилетней давности – это разные требования, равно как и требования разных групп потребителей – абитуриентов, работодателей, родителей и т.д. И я бы хотела, чтобы дальнейшая наша работа шла с учетом этих факторов.

Признавая, что есть разные оценки – разные со стороны разных групп, – мы на сегодняшний день не имеем механизма для превращения их в процедуры, которые дают какой-то результат. В итоге мы имеем либо разрешительные, либо запретительные процедуры со стороны Рособнадзора. Он

должен устанавливать их на основании какого-то анализа. И этот анализ он не может проводить один, он его и не проводит один. Так возникла система аккредитации как *общественно-государственный институт*. Никакой государственной аккредитации в чистом виде нет, потому что все аккредитационные процедуры, которые возглавляются Рособнадзором, обсуждаются на Аккредитационной коллегии, а потом уже выносится коллегиальное решение по поводу, например, статуса или неразрешительных действий и т.п. Другой вопрос, насколько этот механизм эффективен, ведь если он называется «общественно-государственным», то это не означает, что он уже поэтому является эффективным.

Другой вопрос: как привлечь работодателя к оценке специалистов, которых выпускает для него вуз? Да, он участвует в работе ГАК. Он слушает студента... Но каким образом он может повлиять на эту оценку, я понять не могу, хотя вроде бы формально все соблюдено. Работодатель к процедуре привлечен. Вот это слово – «привлечен» – я считаю ключевым. Что делает государство? Оно «привлекает»... И это абсолютно бесперспективно. Наверное, этот механизм в чем-то сродни так называемому «механизму делегирования». Если, например, Рособнадзор установил, что аккредитационные агентства будут проводить, к примеру, Интернет-тестирование, то все считают, что это и есть «государственный» контроль качества, контроль, который проводит государство. Это, по сути своей, неправильно, ибо Рособнадзор не может передать бразды контроля куда-то и кому-то по своему усмотрению, без наличия процедуры, порядка «передачи». Именно поэтому вопрос о механизмах взаимодействия очень важен.

Обратите внимание на те из них,

которые привел Ю.Б. Рубин в своем докладе. Я, пожалуй, соглашусь с тем, что «механизм признания» – самый желательный, самый перспективный, самый объективный. Но ведь именно он сегодня как раз и отсутствует (правда, есть попытки его сформировать). Доминирующим в настоящее время является «механизм делегирования» (капитализация, монополизация государственного бренда). Он ставит государственный орган в позицию «назначающего» общественную структуру на тот или иной отрезок совместного государственно-общественного процесса. Проблема, на мой взгляд, концентрируется здесь, и мне бы хотелось, чтобы все эти механизмы в первую очередь стали предметом обсуждения.

Это с теоретической точки зрения. Теперь с практической. Весьма ценно, что организаторы конференции взяли на себя ответственность обсудить публично результаты проекта, осуществленного в рамках Федеральной целевой программы развития образования. Я как чиновник, который принимает эту работу, могу теперь ставить свою подпись, имея за плечами гарантии. Если вы скажете, что то, что разработано на государственные деньги победителем этого конкурса ФЦПРО, имеет право быть, я с большим удовольствием поставлю свою подпись под актом сдачи и приемки. И думаю, было бы полезно, чтобы каждый проект целевой программы обсуждался людьми, которые готовы и компетентны признать его результаты, чтобы освободить чиновника от тяжелой ответственности единолично решать, правильно ли проект сделан, ценен ли он, нужен ли он. Я считаю, что это замечательная форма проявления общественно-государственного подхода к решению задач, один из эффективных механизмов использования общественного интереса в рамках государственной проце-

дуры. Деньги-то государственные! Мне нужно будет подписать, что они потрачены не зря! Я считаю возможным и перспективным в будущем использовать этот механизм в рамках федеральной работы. Ведь ни для кого не секрет, что сколько людей, столько и мнений, сколько профессионалов, столько точек зрения, и должен работать какой-то механизм, в соответствии с которым рекомендации разрабатывались бы и принимались. Должно быть решение государственной структуры, каким образом эти рекомендации использовать. И это уже выбор государства – принимает оно или не принимает те или иные рекомендации, руководствуясь своей позицией, учитывая те условия, в которых оно находится.

И здесь мы плавно переходим к тому, о чем говорил В.Д. Шадриков, – к вопросу, связанному с темой «сокращения высших учебных заведений». Хочу сразу заступиться за своего министра, который никогда не говорил о сокращении. С точки зрения министра, поддержанной потом экспертами, многие учебные заведения не соответствуют тем требованиям качества образования, которые на сегодняшний день предъявляет к нему наше общество. Мне кажется, с этим трудно спорить, поскольку мы не раз уже это обсуждали. Сложившаяся в системе высшего профессионального образования ситуация в первую очередь не устраивает те вузы, которые готовы действительно давать качественное профессиональное образование. Интересантом процесса оптимизации системы высших учебных заведений является не только государство, а прежде всего те вузы, которые способны давать высшее образование и конкурировать на рынке образовательных услуг. Тем же, кто не способен, приходится говорить, что государство занялось политичес-

ким удушением высшего образования. Первые очень активно включились в этот процесс, и важно, чтобы это сделали многие, потому что в оптимизации сети высших учебных заведений в первую очередь заинтересованы вузы, которые качественно работают на рынке образовательных услуг.

На сегодняшний день не предвидится никаких революционных новшеств, которые свалились бы «как снег на голову». Есть плановая работа, которая связана с оценкой высшего учебного заведения в соответствии с теми требованиями, которые существуют. Мы стремимся к тому, чтобы эти требования действительно выполнялись. «Если правило есть, оно должно быть исполнено». Другой вопрос в том, что эти правила могут нас не устраивать, поэтому давайте начнем работу по их изменению. Публичное обсуждение или отработка аккредитационных показателей и их критериальных значений – это работа совместная, публичная, и предложения по этому поводу должны идти именно от тех, кто заинтересован давать качественное образование.

В этом смысле жесткие требования исходят не от Рособнадзора, а со стороны тех, кто считает, что вузы должны давать действительно качественное образование. Повторюсь, аккредитационная коллегия работает в режиме анализа высших учебных заведений с точки зрения тех аккредитационных требований, которые сегодня существуют. Весьма характерно, что первая же аккредитационная коллегия, где мы посмотрели на эти требования так, как положено, вызвала повышенное внимание образовательного сообщества.

Мы сейчас с вами находимся на том этапе, когда совместно принимаем решения, проверяем, обеспечиваются ли те процедуры, в результате которых исполняются правила вузом, или нет. Я разделяю точку зрения, что сами эти

процедуры тоже требуют пересмотра. Полагаю, что работа по совершенствованию аккредитационных показателей и их критериальному наполнению, а также по изменению процедур, по которым проводится обследование вузов в связи с обстановкой этого года, должна продолжаться. Для этого у нас есть не так много времени, и потому желательно, чтобы в этой работе участвовало как можно больше вузовских экспертов.

Уважаемые коллеги! Хотелось бы подчеркнуть, что прямой связи между числом обучающихся и количеством учебных заведений нет. Ни у кого нет желания вдруг резко ограничить возможности желающих получить высшее образование. Другой вопрос, что многие сегодняшние абитуриенты путают два процесса – обучение и получение диплома. Наши действия направлены на то, чтобы обеспечить процесс обучения и создать условия, при которых получение диплома было бы без него невозможно. Связано ли это будет с количеством обучающихся или нет, не знаю... Это уже дело не государства, а самих обучающихся. Если они действительно готовы идти на обучение по правилам, если соответствующее число студентов появится, то, я уверена, те процессы, которые мы сейчас организуем, не приведут к отсутствию у них возможности учиться.

Никакой прямой связи между числом студентов, количеством вузов, предоставляющих им возможность получить высшее профессиональное образование, и теми процессами, которыми мы сейчас занимаемся, нет. Государство вместе с теми, кто заинтересован в высоком качестве профессионального образования, взяло на себя тяжелую работу инициировать позитивный процесс, который, надеюсь, с вашим участием, будет в нашей стране происходить.

**И.А. АРТЮШИНА, директор  
В.А. ШУТИЛИН, руководитель  
проектов  
Независимое рейтинговое  
агентство «РейтОР»**

Рейтинги вузов сегодня стали обычным явлением в большинстве стран с развитыми системами высшего образования, а последние пять лет они составляются и в развивающихся странах Азии и Африки. Сегодня вряд ли многие помнят, что еще тридцать лет назад рейтингов вузов в мире вообще не существовало. Первый рейтинг был опубликован в журнале *U.S. News & World Report* в 1983 г. как ответ на очевидную потребность рынка в более прозрачных и сопоставимых данных об учебных заведениях. Это положило начало многочисленным попыткам ранжировать и оценивать университеты и преподавание отдельных дисциплин в разных вузах. Традиционно наибольшее число рейтингов вузов составляется в США, где существуют не только общепризнанные рейтинги, рассчитанные на разного рода целевые аудитории, но и специфические рейтинги. К примеру, журнал *Black Enterprise* составляет рейтинг вузов, ориентированный на афроамериканцев. Основной акцент в методике здесь сделан не на известных показателях качества образования, а на комфортных условиях обучения для людей «с другим цветом кожи».

К наиболее авторитетным зарубежным рейтингам относятся рейтинги газеты *Times* (Великобритания), газеты *Guardian* (Великобритания), агентства *CHE* (Германия), журнала *McLean's* (Канада) и некоторые другие. Эти рейтинги составляются не первый год и привлекают внимание представителей различных целевых аудиторий. Важно отметить, что за рубежом рейтинги ву-

## Рейтинги вузов в России и мире

зов составляются преимущественно средствами массовой информации с большим тиражом и служат значимым информационным поводом для привлечения читателей.

В России первый рейтинг, как и за рубежом, был составлен представителями СМИ, а именно журналом «Карьера», в 1999 г. Он назывался «100 лучших вузов» – по числу включенных в рейтинг вузов. Методика его составления во многом основывалась на зарубежном опыте: 22 показателя из 24-х были собраны на основе общепринятых статистических данных, один показатель был получен на основе результатов мониторинга СМИ, еще один – собран по результатам социологического опроса.

С 2001 г. составлением рейтингов вузов стало заниматься Министерство образования РФ. В отличие от рейтин-



гов журнала «Карьера» в них сопоставлялись вузы определенного профиля (технические и технологические вузы, аграрные вузы и т.д.), а в итоговый перечень вузов не включались какие-либо количественные значения показателей, показывались лишь ранговые (порядковые) значения вузов. Стоит также заметить, что перечень показателей, используемых здесь для составления рейтингов, был во многом схож с показателями рейтингов журнала «Карьера». Последние рейтинги вузов Министерства образования и науки были составлены в 2005 г.

В марте 2005 г. в России была образована автономная некоммерческая организация «Независимое рейтинговое агентство в сфере образования «РейтОР»», которая провозгласила основным направлением своей деятельности составление рейтингов вузов. С этой точки зрения наша страна приблизилась к европейским странам, в которых существуют аналогичные некоммерческие организации (в частности, немецкий Центр по развитию высшего образования – СНЕ). Почти за четыре года своего существования агентство «РейтОР» разработало методологию и методику, а также реализовало несколько десятков исследовательских проектов по составлению рейтингов вузов. В своей деятельности агентство сочетает разовые рейтинги, популярные в определенный момент времени, а также традиционные рейтинги, которые стали его визитной карточкой.

Период с 2005 по 2008 гг. является пиковым с точки зрения разработки рейтингов вузов как особой области исследовательской деятельности. Помимо НРА «РейтОР», в 2005–2008 гг. было реализовано более 10 крупных проектов, некоторые из них уже стали традиционными. Среди основных подходов следует отметить «Деловой рейтинг высшего образования», рейтинги

издательского дома «Коммерсантъ», кадрового дома «SuperJob». Большинство из них опирались на субъективные источники информации ввиду отсутствия адекватной системы сбора статистической информации. Кроме того, основу большинства рейтингов составили оценки работодателей, которые в современных российских условиях не являются репрезентативными.

Начиная с 2003 г. рейтинги вузов вышли на глобальный уровень. В 2003 г. Институт высшего образования (Institute of Higher Education) Шанхайского университета (Shanghai Jiao Tong University) впервые опубликовал рейтинг 500 ведущих вузов мира. В 2008 г. «Шанхайский рейтинг», как его теперь называют во всем мире, был составлен уже в шестой раз. В 2004 г. был составлен первый ежегодный рейтинг специализированного приложения газеты *Times* (Times Higher Education Supplement, QS-THES). Также с 2004 г. был запущен испанский проект *Webometrics* – глобальный рейтинг, в который включены почти четыре тысячи вузов мира. Позднее свой глобальный рейтинг опубликовал журнал *Newsweek International*. В 2007 г. был составлен рейтинг научной деятельности Тайваньского Совета по оцениванию и аккредитации в сфере высшего образования (Higher Education Evaluation and Accreditation Council Taiwan), который также стал ежегодным. В 2007 г. также был опубликован рейтинг популярности вузов в сети Интернет портала 4 International Colleges & Universities.

Глобальные рейтинги стали «явлением XXI века» в мировой системе высшего образования, ответом на потребности рынка, прежде всего абитуриентов и их родителей, рассматривающих возможность получения образования не только в своей стране, но и за рубежом.

Выход рейтингов вузов на глобаль-

ную арену, а также широкое распространение практики составления национальных рейтингов вузов привело к интеграции экспертного сообщества в этой области. В июне 2002 г. в Варшаве состоялось первое международное совещание по проблемам рейтингов вузов, в котором приняли участие более 40 представителей из 12 стран. Участники совещания пришли к выводу о необходимости продолжения обсуждения методологических и организационных вопросов своей деятельности.

По инициативе президента Института политики в области высшего образования Джейми Мерисотиса и директора ЮНЕСКО-СЕПЕС Яна Садлака в декабре 2004 г. в Вашингтоне состоялось совещание международной группы экспертов в области рейтингования вузов (IREG-1). В работе совещания приняли участие ученые и исследователи, занимающиеся разработкой систем оценки или ранжированием вузов в США, Австралии, Канаде, Китае, Германии, Японии, Новой Зеландии, Польше, Румынии, Российской Федерации и Испании.

Второе совещание международной группы экспертов (IREG-2) состоялось в Берлине в апреле 2006 г. Тогда был сделан очень важный шаг в кооперации экспертов в области рейтинга вузов – принятие Берлинских принципов рейтинга вузов. В этом документе сформулированы основные требования, предъявляемые как к национальным, так и к глобальным рейтингам.

В ноябре 2007 г. в Шанхае на базе Института высшего образования Шанхайского университета состоялись две конференции: Третье совещание международных экспертов в области рейтинга вузов (IREG-3) и Вторая международная конференция по рейтингу университетов мирового класса (WCU-2). Среди участников конференции были представители всех континентов

из 36 стран мира. Докладчики представили многообразную палитру национальных и глобальных рейтингов. Тематика докладов охватывала широкий круг методологических и организационных проблем, например таких, как современное состояние рейтингов университетов, изучение принципов построения рейтингов, рейтинги в сравнении с другими видами оценивания, применение рейтингов университетов и их эффективность. Особое внимание было уделено национальным рейтингам вузов в развивающихся странах, их позициям в глобальных рейтингах.

Популярность рейтингов растет, что во многом связано с наличием нескольких потенциальных целевых аудиторий, которые могут обоснованно принимать решения с использованием их результатов. В качестве таковых можно выделить абитуриентов и их родителей, руководителей вузов, работодателей и представителей органов управления образованием.

Повышенное внимание уделяется рейтингам вузов в современной России. Это связано прежде всего с ростом потребности в достоверной информации о реальном положении дел в системе высшего образования. Однако устоявшиеся традиции составления общественных рейтингов пока не сложились. Все проекты по составлению рейтингов осуществляются эпизодически, без достаточного ресурсного обеспечения, методологической проработки и дают пока фрагментарную картину положения дел в системе образования. Организации, составляющие рейтинги, не располагают финансовыми ресурсами, необходимыми для проведения фундаментальных исследований в этой области.

Особое внимание, на наш взгляд, нужно уделять этическому аспекту составления рейтингов, а также интер-

претации их результатов. Так, один из московских вузов в своих рекламных проспектах заявляет, что он занимает 1-е место в государственном рейтинге. На деле же вуз занял 1-е место в рейтинге негосударственных аккредитованных вузов с общим числом студентов дневной формы обучения свыше 700 человек за 2004 г. Предоставление неполной информации в этом конкретном случае вводит в заблуждение читателей рекламных проспектов. Кроме того, к сожалению, до сих пор приходится говорить о «заказных» рейтингах вузов.

Одна из возможных сфер применения рейтингов связана с учетом их результатов в процессе государственной и общественно-профессиональной аккредитации вузов. Актуальность этого в современной России обусловлена изменением парадигмы государственной аккредитации. В частности, сегодня

активно обсуждается вопрос об использовании показателей удовлетворенности работодателей и выпускников вузов качеством подготовки специалистов. Эти и многие другие аспекты уже длительное время изучаются при составлении рейтингов вузов, и накопленный опыт может быть полезен при государственной аккредитации. Не случайно НРА «РейтОП» в 2008 г. выполнило НИР «Исследование научно-методических основ рейтингования образовательных программ ВПО и использование его результатов в процедурах государственной (национальной) аккредитации» в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы задачи II «Развитие системы обеспечения качества образовательных услуг» мероприятия 8 «Совершенствование государственной системы оценки деятельности ОУ».

**В.А. САМОЙЛОВ**, генеральный директор

**А.А. КОВАЛЕНКО**, заместитель директора АККОРК

### Механизмы взаимодействия государственной и общественно-профессиональной систем оценки качества образования<sup>1</sup>

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года определяет, что главная задача образовательной политики состоит в создании условий для обеспечения гарантий высокого качества подготовки выпускников на основе сохранения фундаментальности высшего образования и его соответствия актуальным

и перспективным потребностям личности, рынка труда, общества и государства.

В 2003 г. Россия официально присоединилась к Болонскому процессу, подтвердив тем самым свое стремление участвовать в поддержании и повышении качества европейского высшего образования и в создании Евро-

<sup>1</sup> Результаты выполнения государственного контракта «Обеспечение взаимодействия государственных и общественно-профессиональных систем оценки качества профессионального образования» по проекту «Совершенствование системы оценки качества деятельности образовательных учреждений, реализующих программы профессионального образования», проводимому в рамках мероприятия 8 задачи II «Развитие системы обеспечения качества образовательных услуг» ФЦПРО на 2006–2010 годы.

пейского пространства высшего образования. Болонская декларация определяет также преобразования в национальных системах высшего образования, которые должны быть проведены до 2010 г. и которые для стран, подписавших декларацию, являются обязательствами.

Актуальность гарантии качества образования обусловлена высокими темпами расширения сферы высшего образования, значительным ростом затрат на него со стороны государства, бизнеса, студентов и их родителей, стремлением многих стран построить динамичную, основанную на знаниях экономику.

Общепризнано, что в основе гарантии качества лежат такие фундаментальные принципы, как заинтересованность студентов, вузов, работодателей, государства и общества в целом в высоком качестве высшего образования и организационная автономия вузов, которая должна сопровождаться ясным пониманием того, что независимость подразумевает большую ответственность.

Системы оценки качества образования европейских стран различаются как по целям и задачам, процедурам и критериям, так и по степени вовлеченности в этот процесс государственных органов, общественных организаций и профессиональных сообществ. Поэтому европейские страны стремятся гармонизировать действующие системы оценки, сфокусировать процесс обеспечения качества на внутривузовских гарантиях и тем самым возложить на вузы реальную ответственность за обеспечение гарантий качества образования. Кроме того, проводятся преобразования национальных систем образования, общая направленность которых соответствует децентрализации и смягчению государственного управления, расширению автономии и

самоуправления вузов, переходу части управленческих и контролирующих функций от государства к вузам и общественным структурам.

В России актуальность проблем обеспечения качества образования определяется рядом дополнительных аспектов: относительным снижением качества подготовки специалистов в российских вузах в конце XX века в контексте повышения требований к профессиональным компетенциям специалистов и монополизмом в сфере контроля обеспечения гарантий качества образования.

Если в начале 1990-х гг. качество образования в целом соответствовало уровню развития промышленности и требованиям работодателей, то в период перестройки из-за резкого экономического спада основные усилия на протяжении ряда лет были направлены на сохранение высшей школы, что не могло не сказаться на качестве образования. В 2000 г. начался рост производства, и принцип соответствия качества образования требованиям работодателей был нарушен.



В настоящее время затраты на образование со стороны студентов, их родителей, вузов и работодателей значительно возросли, поэтому конфликты интересов ведут к замедлению темпов развития образовательной системы и снижению качества образования. В рамках существующей практики в сфере контроля качества образования нельзя учесть интересы всех субъектов рынка образовательных услуг, поэтому государственные механизмы контроля качества образования необходимо дополнить эффективными общественными механизмами оценки.

Государство поддерживает развитие общественных механизмов оценки качества образования для того, чтобы ускорить развитие образовательной системы и в сжатые сроки повысить качество образования. Поэтому в последнее время начали приобретать реальные очертания формы и механизмы общественного контроля качества: ассоциации работодателей приступили к разработке профессиональных стандартов, представители отраслевых объединений формируют квалификационные требования к выпускникам вузов, рейтинговые агентства ведут мониторинг вузов и образовательных программ, экспертные сообщества начали проводить образовательный аудит и общественную аккредитацию вузов.

Образовательный аудит занимает особое место среди инструментов управления качеством образования, поскольку он представляет собой процесс постоянного взаимодействия с вузом и дает ему возможность оценить свои конкурентные возможности и выработать стратегию дальнейшего развития.

Поддержка государством возникающих общественных механизмов неизбежно приводит к взаимодействию государственной и общественно-профессиональной систем оценки качества

образования, основанному на использовании процедур и показателей общественно-профессиональной оценки качества образования в процедурах аккредитации и учете результатов оценки при вынесении решения о государственной аккредитации. Поэтому особую актуальность приобретает разработка модели и механизмов взаимодействия государственной и общественно-профессиональной систем оценки качества образования.

#### **Модель и механизмы взаимодействия государственной и общественно-профессиональной систем оценки качества образования**

Государство нуждается в объективной оценке качества образования и потому заинтересовано в привлечении к этому процессу общественной организации, постоянно работающей с вузами и берущей на себя ответственность за результаты оценки. В постоянном мониторинге качества образования заинтересованы и потребители образовательных услуг: студенты, те, кто за них платит, и работодатели. Агентство гарантии качества, оценивая вузы, в свою очередь стремится получить признание общества и государства. Из общей заинтересованности в высоком качестве образования возникает взаимодействие государственной и общественно-профессиональной систем оценки качества.

Разработка модели и механизмов взаимодействия государственной и общественно-профессиональной систем оценки качества образования требует рассмотрения роли каждого из субъектов рынка образовательных услуг во взаимодействии систем оценки качества, механизмов взаимодействия, стандартов и процедур образовательного аудита, механизмов учета результатов общественно-профессиональ-

ной оценки качества образования при вынесении государственным аккредитующим органом решения об аккредитации.

**Роль участников общественной оценки качества образования в формировании взаимодействия государственной и общественной систем оценки качества образования**

Основными участниками общественно-профессиональной оценки качества образования являются общественно-профессиональные сообщества, вузы, студенты и выпускники, работодатели, рейтинговые агентства и агентства гарантии качества, ведущие образовательный аудит.

Анализ позволяет заключить, что общественно-профессиональные сообщества, работодатели, студенты, выпускники и рейтинговые агентства играют и будут играть важную, но не определяющую роль во взаимодействии государственной и общественно-профессиональной систем оценки. Причина заключается в том, что в поле зрения указанных субъектов общественно-профессиональной оценки качества образования попадают только отдельные аспекты внутренней и/или внешней оценки качества, поэтому никто из них не может провести полную внутреннюю или внешнюю оценку вузов или программ. Вузы намного больше вовлечены во взаимодействие с государственной системой оценки качества, поскольку они проводят полную внутреннюю оценку (самообследование), представляя отчет в государственный аккредитующий орган. Тем не менее вузы как участники общественно-профессиональной оценки качества образования не могут играть роль системообразующих центров в процессе взаимодействия с государственной системой оценки каче-

ства образования, поскольку внешняя оценка качества образования лежит вне зоны их ответственности. *Определяющую роль во взаимодействии с государственной системой оценки качества образования следует отвести агентствам гарантии качества и аккредитационным агентствам*, способным проводить как программный, так и институциональный аудит, вырабатывать рекомендации, направленные на повышение качества образования, разработку стратегических целей и формирование траекторий дальнейшего развития вузов.

Сегодня в России общественной оценкой качества образования занимается ряд организаций, например Агентство по общественному контролю качества образования и развитию карьеры (АККОРК), Ассоциация инженерного образования (АОИР) и Ассоциация юристов России (АЮР). Так, агентство АККОРК является ассоциированным членом Европейской ассоциации гарантии качества в высшем образовании (ENQA) и имеет полное членство в



Международной сети агентств гарантии качества в высшем образовании (INQAANE), Азиатско-Тихоокеанской сети гарантии качества (APQN) и Европейском фонде по гарантии качества в e-Learning (EFQUEL). АККОРК совместно с EFQUEL реализует в России проект «Качество e-Learning в европейских университетах», в рамках которого вузам присваивается европейский знак качества в области обучения с применением информационно-коммуникационных технологий – eQuality Award.

### Основные положения модели взаимодействия

Основу модели взаимодействия составляют следующие положения:

1) взаимодействие государственной и общественно-профессиональной систем оценки качества образования формируется на основе взаимной заинтересованности всех участников рынка образовательных услуг в качестве образования и дальнейшем расширении академических свобод и автономии вузов;

2) взаимодействие государственной и общественно-профессиональной систем оценки качества образования выражается в признании и учете результатов общественно-профессиональной оценки качества образования при принятии решения о государственной аккредитации;

3) при взаимодействии государственной и общественно-профессиональной систем оценки качества образования общественная составляющая может быть представлена различными организациями, специализирующимися в сфере гарантий качества образования.

При построении модели взаимодействия предполагается, что:

- взаимодействие государственной и общественной систем оценки качества образования формируется на

основе объединения усилий всех сторон, заинтересованных в высоком качестве образования: студентов, их родителей, вузов, работодателей, государства и общества;

- организации, специализирующиеся в сфере гарантий качества, проводят общественно-профессиональную оценку качества образования на основе собственных стандартов и процедур, а также стандартов и процедур, признанных мировым академическим сообществом;

- государство, доверяя внешней оценке качества образования, выполненной агентством или другой организацией, может использовать результаты оценки при вынесении решения о государственной аккредитации образовательной программы или вуза;

- агентства и другие организации, пользующиеся доверием государства, должны проходить сертификацию и включаться в общероссийский Реестр;

- взаимодействие государственной и общественно-профессиональной систем оценки качества образования должно вести к формированию общероссийской системы оценки качества образования.

### Механизмы взаимодействия

Теоретически взаимодействие государственной и общественной систем оценки качества образования описывается тремя механизмами взаимодействия: механизмом дополнения, механизмом замещения и механизмом признания.

*Механизм дополнения.* Взаимодействие систем оценки качества образования выражается в дополнении процедур государственной аккредитации процедурами общественно-профессиональной оценки внедисциплинарных аспектов деятельности вуза, которые влияют на поддержание и повышение качества образования, но не являются

объектом государственной стандартизации.

К внедисциплинарным аспектам работы вуза можно отнести: эффективность научно-исследовательской деятельности, учебно-методической работы, кадровой политики; влияние образовательных технологий на содержание и качество учебных программ; взаимодействие с работодателями; оценку организации и менеджмента вуза; определение тенденций развития вуза и т.д.

*Механизм замещения.* Взаимодействие систем оценки качества образования выражается в переходе части функций и полномочий государственной системы оценки качества к общественно-профессиональной системе оценки, при этом оценка качества образования проводится по процедурам общественно-профессиональной оценки качества образования, но ее результаты выражаются через показатели и критерии государственной аккредитации.

Указанный механизм с теоретической точки зрения возможен, но на практике не реализуется.

*Механизм признания.* Взаимодействие систем оценки качества образования выражается в признании государством части или всех процедур общественно-профессиональной оценки качества образования, поэтому при внешней оценке качества образования частично или полностью будут использоваться процедуры общественно-профессиональной оценки качества образования.

### Обсуждение

Разработка модели взаимодействия показала, что:

- взаимодействие государственной и общественно-профессиональной систем оценки качества образования формируется на основе взаимной

заинтересованности в качестве образования и дальнейшего расширения академических свобод и автономии вузов; оно выражается в учете результатов общественно-профессиональной оценки качества образования при принятии решения о государственной аккредитации;

- взаимодействие систем оценки позволяет повысить объективность и надежность гарантий качества образования, предоставляемых обществу, превратить контроль качества в процесс, направленный на улучшение содержания образования и совершенствование государственной системы управления образованием.

Модель взаимодействия позволяет найти решение таких задач, как:

- обеспечение объективности и независимости процедур внешней оценки качества профессионального образования;

- разработка единой методологии оценки качества образования и создание общероссийской системы гарантии качества образования;

- привлечение работодателей, представителей производственной сферы и специалистов-практиков к участию в оценке качества учебных курсов и образовательных программ;

- осуществление постоянного мониторинга качества образования в вузе;

- разработка и реализация исследовательских проектов по проблемам оценки качества образования;

- развитие инновационных технологий оценки качества образования.

Апробация модели взаимодействия продемонстрировала:

- адекватность модели существующим механизмам оценки качества образования, обусловленную использованием как российских, так и международных стандартов оценки качества высшего образования и добросовестной практики;

– возможность минимизации затрат вузов и государства на проведение процедур оценки качества образования.

### **Процедуры, используемые в модели взаимодействия**

Рособрнадзор для обеспечения взаимодействия государственной и общественно-профессиональной систем оценки качества образования ведет мониторинг деятельности организаций, специализирующихся в сфере гарантий качества образования, отбирает организации, заслуживающие доверия, сертифицирует их и включает в Реестр, который ежегодно утверждается и публикуется. Включение организации в Реестр означает, что Рособрнадзор признает результаты оценки и мониторинга качества образования, полученные организацией, и будет использовать их при вынесении решения об аккредитации.

Процедуры, используемые при реализации модели, зависят от выбора механизма взаимодействия.

*В рамках механизма дополнения при реализации модели взаимодействия проводятся следующие процедуры.*

1. Рособрнадзор ежегодно утверждает список внедисциплинарных аспектов деятельности вуза, оценка которых официально поручается организациям, специализирующимся в сфере гарантий качества образования.

2. Организацией, включенной в Реестр и работающей с вузом на постоянной основе, например агентством, осуществляющим процесс образовательного аудита вуза, проводится оценка внедисциплинарных аспектов деятельности вуза. При подготовке к государственной аккредитации вуз должен выбрать организацию, включенную в Реестр, и заключить с ней договор на проведение оценки в нижеперечисленных случаях: а) вуз не проводил общественно-профессиональной оценки ка-

чества образования; б) организация, услугами которой он воспользовался, не включена в Реестр; в) вуз намерен поручить оценку другой организации.

3. Эксперты организации проводят оценку внедисциплинарных аспектов деятельности вуза, подготавливают и представляют в организацию свои отчеты.

4. Организация на основании отчетов экспертов формирует общее заключение и направляет его в Рособрнадзор и в аккредитуемый вуз.

5. Вуз, не согласный с результатами общественно-профессиональной оценки качества образования, может подать обоснованную апелляцию в организацию и в случае отклонения апелляции организацией – в Рособрнадзор, решение которого считается окончательным.

6. Результаты общественно-профессиональной оценки качества образования включаются в отчет комиссии о проведении комплексной оценки вуза или аккредитации программы и используются при вынесении решения о государственной аккредитации вуза или программы.

*В рамках механизма признания для реализации модели взаимодействия проводятся следующие процедуры:*

1. Рособрнадзор запрашивает у организации, которая проводила внешнюю оценку и осуществляет мониторинг качества образования в вузе, проходящем государственную аккредитацию, заключение и отчет о результатах внешней оценки (образовательного аудита) качества образования.

2. Организация на основании результатов внешней оценки (образовательного аудита) и мониторинга качества образования формирует заключение и вместе с отчетом о результатах внешней оценки (образовательного аудита) направляет его в Рособрнадзор и в аккредитуемый вуз.

3. Вуз, не согласный с заключением организации, может подать обоснованную апелляцию в организацию и в случае отклонения апелляции организацией – в Рособрнадзор, решение которого считается окончательным.

4. Рособрнадзор сокращает количественный состав комиссии по комплексной оценке вуза или аккредитации программ, не включая в нее экспертов по тем специальностям и/или аспектам деятельности вуза, которые прошли образовательный аудит.

5. Результаты общественно-профессиональной оценки качества образования включаются в отчет комиссии о проведении комплексной оценки вуза или аккредитации программы и используются при вынесении решения о государственной аккредитации вуза или программы.

*Как указывалось выше, механизм замещения на практике не реализуется и потому процедуры, необходимые для его реализации, не рассматриваются.*

#### **Процедуры и критерии внешней оценки качества образования, используемые в модели взаимодействия**

Государственная аккредитация вуза соединяет в себе как жесткую оценку выполнения государственных требований, содержащихся в ГОС и иных нормативно-правовых документах, так и экспертные оценки деятельности вуза в области содержания образования, использования методик и технологий, организации и управления образованием, которые не являются объектом государственной стандартизации. Поэтому представляется целесообразным при внешней оценке образовательных услуг, реализуемых вузами, выделять:

- *оценку качества образования*, т.е. оценку содержания образовательных программ, структуры и организа-

ции образовательного процесса, его результатов;

- *оценку гарантий качества образования*, предоставляемых вузом на основе государственных требований и различных стандартов, применяемых на рынке образовательных услуг и не являющихся объектом государственной стандартизации.

*Оценка гарантий качества образования* включает рассмотрение широкого круга факторов, формирующих условия реализации образования, которые охватываются набором из 11 направлений, позволяющих провести экспертизу деятельности вуза:

1) конкурентоспособность основных образовательных программ, реализуемых вузом;

2) эффективность использования учебно-методического обеспечения;

3) эффективность применения образовательных технологий и степень их влияния на качество образования;

4) эффективность научно-исследовательской деятельности вуза;

5) гарантии качества профессорско-преподавательского состава;

6) инкорпорирование работодателей в образовательную деятельность вузов;

7) качество реализации послевузовского и дополнительного образования;

8) управление вузом и организация деятельности вуза;

9) материально-техническая база и ее соответствие целям обучения;

10) эффективность деятельности филиалов вуза;

11) качество подготовки абитуриентов и учебной деятельности студентов.

Каждое направление исследования оценивается экспертом на основе показателей, используемых организацией, которая проводит внешнюю оценку качества образования. Если все направления получают положительное

заключение экспертов, то гарантии качества образования считаются достаточными для аккредитации вуза.

*Оценка качества образования* проводится как на институциональном (оценка вуза в целом), так и на программном (оценка отдельной программы) уровне. Оценка качества образования является интегральной характеристикой и требует экспертизы каждой из реализуемых вузом образовательных программ. Качество образования считается достаточным для аккредитации вуза, если эксперты одобряют качество всех проверяемых программ.

При оценке отдельной образовательной программы (программный уровень) также целесообразно выделять *оценку качества обучения* и *оценку гарантий качества реализации* программы. При внешней оценке отдельной образовательной программы эксперт, анализируя основные характеристики образовательной деятельности по ее реализации, определяет, какой вклад каждая из характеристик вносит в выполнение задач программы и позволяет ли уровень выполнения задач программы достигнуть цели обучения. Качество программы одобряется, если эксперт приходит к заключению, что цели программы достигаются.

#### **Апробация модели взаимодействия**

Апробация модели взаимодействия государственной и общественно-профессиональной систем оценки качества образования была проведена агентством АККОРК при государственной аккредитации двух вузов: ГОУ ВПО «Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова» (БГТУ) и ГОУ ВПО «Государственный университет управления» (ГУУ). В рамках эксперимента Рособрнадзор поручил агентству АККОРК провести общественно-профессио-

нальную экспертизу отчетов о результатах самообследования вузов, основных образовательных программ, научно-исследовательской деятельности, учебно-методической работы, воспитательной работы, взаимодействия с работодателями (организациями) и программ дополнительного образования и подтвердить достоверность приведенных в них данных. При этом Рособрнадзор вдвое (с 10 до 5 человек) сократил численность каждой из комиссий по комплексной оценке. В рамках апробации был проведен образовательный аудит деятельности БГТУ и ГУУ в целом, а также 30 программ (16 в БГТУ и 14 в ГУУ). Следует отметить, что образовательный аудит программ, к проведению которого привлекались работодатели, осуществлялся агентством АККОРК и до апробации модели.

*Апробация модели в рамках механизма признания.* Поскольку решение Рособрнадзора о подтверждении агентством АККОРК данных, содержащихся в отчетах БГТУ и ГУУ о результатах самообследования, означает, что Рособрнадзор признает результаты образовательного аудита вузов, проведенного агентством АККОРК, и доверяет его деятельности в сфере гарантий качества образования, то можно заключить, что апробация модели взаимодействия проходила в рамках механизма признания.

Эксперты, оценивавшие образовательные программы, работали в вузе в течение двух дней, а эксперты, оценивавшие научно-исследовательскую, учебно-методическую и воспитательную работу, взаимодействие с работодателями и реализацию программ дополнительного образования, работали в вузе в течение трех–пяти дней.

Заключение агентства АККОРК о результатах общественно-профессиональной оценки вузов и программ, а также отчеты экспертов АККОРК

были представлены председателям комиссий и использованы комиссиями по проведению комплексной оценки БГТУ и ГУУ.

Результаты образовательного аудита БГТУ и ГУУ вошли в отчеты председателей комиссий, были заслушаны на заседании коллегии Рособнадзора. Деятельность агентства АККОРК получила положительную оценку, и сотрудничество с агентством было рекомендовано продолжить. Итак, результаты апробации модели позволяют заключить, что она достаточно адекватно и эффективно описывает взаимодействие государственной и общественно-профессиональной систем оценки качества образования и может быть использована для дальнейшего изучения и совершенствования.

*Расчет аккредитационных показателей БГТУ и ГУУ на основании данных, содержащихся в отчетах о результатах образовательного аудита.* Проведение образовательного аудита БГТУ и ГУУ позволяет показать, что результаты общественно-профессиональной оценки качества образования содержат все данные, необходимые для вынесения решения о государственной аккредитации вуза. Для подтверждения этого утверждения по данным отчетов о результатах образовательного аудита БГТУ и ГУУ были рассчитаны аккредитационные показатели БГТУ и ГУУ, сравнение которых с пороговыми значениями позволяет заключить, что БГТУ и ГУУ соответствуют требованиям, предъявляемым к содержанию и качеству подготовки выпускников и к показателям деятельности вузов, и могут быть аккредитованы.

Поскольку коллегия Рособнадзора вынесла решение о государственной аккредитации БГТУ и ГУУ, то можно считать, что результатов образовательного аудита достаточно для вынесения государственным аккредитую-

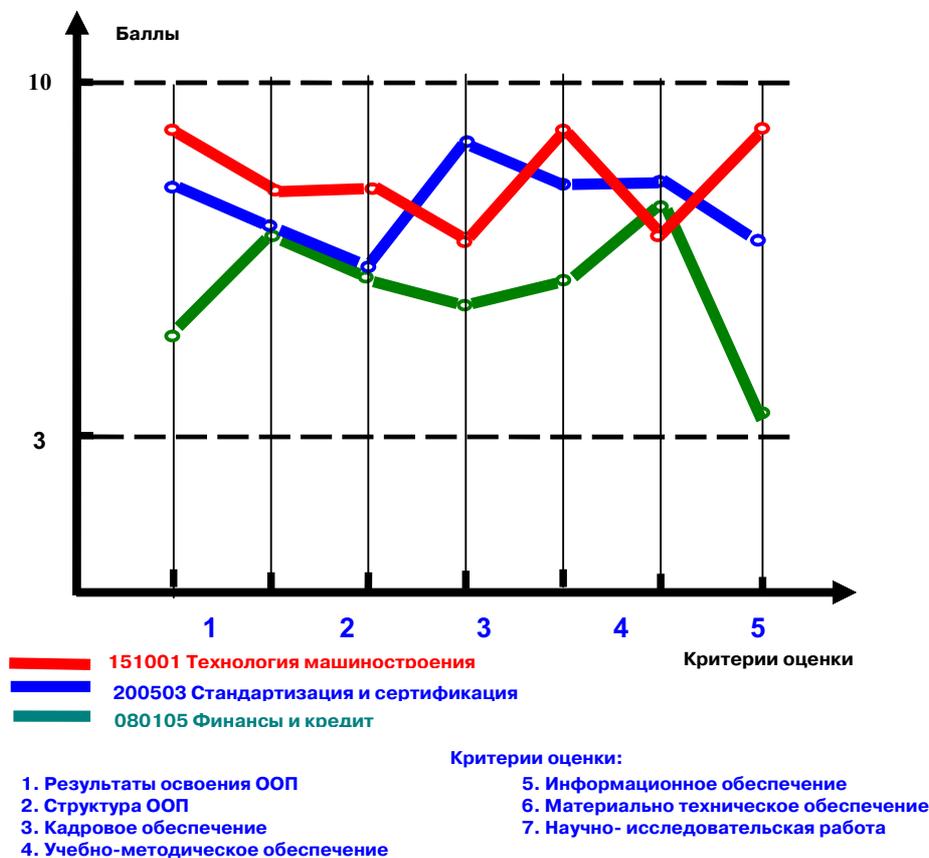
щим органом решения о государственной аккредитации.

*Сравнение качества реализации образовательных программ.* Одновременная экспертиза большого количества программ (16 – в БГТУ и 14 – в ГУУ) дает своеобразный «срез» образования, позволяющий увидеть различия в качестве подготовки выпускников разных специальностей (при высоком общем качестве образования, реализуемого в БГТУ и ГУУ).

На *рис.* приведены результаты сравнения трех образовательных программ, реализуемых в БГТУ, которое проводилось по 7 критериям, каждый из которых эксперты оценивали по 10-балльной шкале. Легко увидеть различие в качестве подготовки выпускников разных программ (критерий 1) при примерно равном качестве структур программ (критерий 2) и материально-техническом обеспечении (критерий 6). Можно выделить следующую закономерность: качество программы тем выше, чем выше качество профессорско-преподавательского состава (критерий 3), информационного обеспечения (критерий 5) и научно-исследовательской работы (критерий 7). Кроме того, следует отметить, что для БГТУ программа 151001 «Технология машиностроения» профильная и давно в нем реализуется, а программа 080105 «Финансы и кредит» – непрофильная, и ее реализация начата недавно.

Проведение сравнительного анализа отдельных образовательных программ дает возможность выявить положительный опыт, наработанный вузами, более успешно реализующими программы, и использовать его для повышения качества подготовки выпускников по другим специальностям.

Отметим, что одновременная экспертиза большого количества программ (в идеале всех) может проводиться в трех случаях.



Во-первых, когда успешный вуз, желая добиться дальнейшего прогресса, заказывает аккредитационному агентству внешнюю экспертизу для того, чтобы оценить свои конкурентные возможности, разработать стратегические цели и сформировать траекторию дальнейшего развития.

Во-вторых, когда у государственного органа управления образованием возникают обоснованные сомнения в том, что вуз соответствует установлен-

ному для него виду высшего учебного заведения (институт, академия, университет), и он предлагает аккредитационному агентству провести внешнюю экспертизу.

В-третьих, когда у государственного органа управления образованием возникают обоснованные подозрения в низком качестве некоторых образовательных программ, реализуемых вузом, и он предлагает аккредитационному агентству провести внешнюю экспертизу.

**И.Г. АКПЕРОВ, профессор,  
зам. председателя Совета  
ректоров Ростовской области**

Структурные изменения в государственно-политическом устройстве и социально-экономической жизни России в начале 1990-х гг. оказали существенное влияние на систему высшего профессионального образования, которая стала более демократичной и многообразной. Потребности формирования новой рыночной экономики привели к значительному росту интереса к новым «рыночным» специальностям и, как следствие, к увеличению количества высших учебных заведений и их структурных подразделений (филиалов и представительств). Сформировался крупный сектор негосударственного образования, который прошел путь от становления к устойчивому развитию. Сегодня этот сектор образования является неотъемлемым элементом российской системы ВПО. Больших успехов негосударственное образование добилось в Южном федеральном округе. Как видно из *таблицы*, Юг России обладает устойчивой

## Общественная оценка качества образования в ЮФО

сеть образовательных учреждений ВПО. При таком многообразии вузов и их филиалов наблюдается и весьма широкий спектр программ подготовки специалистов, причем разного качества, что в полной мере относится как к государственным, так и к негосударственным вузам. Дело, таким образом, заключается не в принадлежности вуза к государственному или негосударственному сектору, а в компетентности специалистов, выпускаемых вузами на рынок труда.

Вопрос гарантии качества образования в России решается в настоящее время государственной системой оценки качества образования, т.е. процедурами, которые разрабатывает Рособрнадзор. Государственный орган вводит критерии качества образования, определяет их интерпретацию, вырабатывает методику и процедуры оценки качества, предлагая использовать эти конструкции всему образовательному сообществу.

Таблица

**Количество аккредитованных вузов и филиалов, действующих на территории ЮФО**

Субъект ЮФО	Количество вузов		Количество филиалов	
	государственных	негосударственных	государственных	негосударственных
Астраханская область	5	0	8	6
Волгоградская область	11	4	12	20
Кабардино-Балкарская республика	3	1	2	1
Карачаево-Черкесская республика	2	0	6	3
Краснодарский край	14	21	53	23
Республика Адыгея	2	0	6	2
Республика Дагестан	6	6	24	6
Республика Ингушетия	1	1	0	1
Республика Калмыкия	1	0	5	4
Республика Северная Осетия – Алания	6	5	0	2
Ростовская область	18	10	38	14
Ставропольский край	11	13	39	17
Чеченская республика	3	0	0	2
<b>Итого</b>	<b>83</b>	<b>61</b>	<b>193</b>	<b>101</b>

С формальной, нормативно-правовой точки зрения система оценки качества образования в России носит государственно-общественный характер, поскольку «высшие учебные заведения могут получать общественную аккредитацию» (ст. 39, п. 25 закона «Об образовании»), а к внешней оценке качества привлекаются представители академического сообщества, работодатели, студенты, общественные объединения и организации. При этом и сама Аккредитационная коллегия Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки состоит не только из чиновников министерств и ведомств, но и из сотрудников вузов различных организационно-правовых форм, а также из представителей общественных организаций и работодателей. Вместе с тем участие академического сообщества в процедуре аккредитации сводится, как правило, к выполнению экспертных и рекомендательных функций, а оценка качества образования зависит исключительно от решения государственного органа.

Мировой опыт оценки качества образования во многом использует систему общественно-профессиональной оценки с привлечением общественных организаций и профессиональных сообществ, которые признаны государственными и общественными институтами. В последнее время и в России стали развиваться элементы общественного контроля качества образования: ассоциации работодателей приступили к разработке профессиональных стандартов, представители отраслевых объединений формируют квалификационные требования к выпускникам вузов, рейтинговые агентства ведут мониторинг образовательных программ, а экспертные сообщества проводят общественную аккредитацию [1].

Формирование общественной системы оценки качества не быстрый про-

цесс, особенно в условиях многокультурного, многоконфессионального и многонационального Юга России. Он может реализовываться через общественные инициативы, через создание прозрачных и согласованных общественных механизмов оценки качества, таких как сети аккредитационных агентств, или агентств гарантии качества. Примером может служить формирование и развитие Южного регионального отделения АККОРК.

Систему образования ЮФО можно охарактеризовать следующими процессами:

- интеграция вузов и совершенствование внутривузовского менеджмента (ЮФУ, ЮРУ, МАСНОУЮР, Аграрная ассоциация и пр.);
- закрытие слабых, неэффективных вузов, в особенности их филиалов и представительств (в системе как негосударственных, так и государственных вузов и ссузов);
- усиление роли местных органов управления образованием и наукой (передача постлицензионного контроля в органы местного самоуправления) и роли общественных организаций в проведении образовательного аудита;
- подготовка вузов к массированному «вторжению» западных вузов при вхождении России в ВТО и переходе российского образования на многоуровневую систему;
- ужесточение конкуренции на рынке образовательных услуг под влиянием демографических процессов, миграции населения;
- создание крупным бизнесом системы корпоративного обучения и развитие системы дополнительного образования.

В качестве реакции системы образования на современные требования можно рассматривать следующие процессы: укрупнение ресурсной базы системы образования (создание Южно-

го федерального университета, объединение государственных и негосударственных вузов в профессиональные ассоциации, объединения и т.п.); постепенный переход к открытости системы образования; общественная аккредитация образовательной деятельности (национальные и международные аккредитационные агентства, открытость схемы финансирования и т.п.); развитие диалога между государственной и негосударственной системами образования (аналогичного диалогу между крупным, средним и малым бизнесом).

Сформированное в 2008 г. Южное региональное отделение АККОРК ставит следующие задачи.

- Проведение процедуры оценки качества образовательных услуг, оказываемых вузами, реализующими программы высшего профессионального образования (проведение образовательного аудита), по нормативным документам и учебно-методическим материалам агентства.

- Мониторинг образовательной деятельности вузов ЮФО с целью получения объективных данных о его состоянии и перспективах развития, определения наиболее интересных для вуза секторов рынка образовательных услуг, сегментированного по образовательным программам, уровням получения образования, региональной дифференциации и развитию сети филиалов.

- Содействие вузам в развитии перспективных направлений в области новейших технологий организации образовательной деятельности и внутривузовского менеджмента качества.

- Выработка рекомендаций, основанных на опыте реализации инновационных проектов, направленных на укрепление репутации вуза и укрепление его позиций на региональном рынке образовательных услуг.

Для осуществления единой политики в рамках АККОРК была разработана структура управления Южным отделением, которая позволяет, во-первых, эффективно взаимодействовать с головной организацией, во-вторых, учитывать региональные особенности. В качестве «законодательного» органа отделения выступает Высшая экспертная комиссия (ВЭК), в составе которой – наиболее авторитетные представители ВПО Юга России. Обязательным условием работы ВЭК является регулярная ротация состава членов комиссии, а ее председатель по положению входит в Высший экспертный совет АККОРК.

Как заявлено Министерством образования и науки РФ, по высоким национальным и международным критериям ключевыми могут быть признаны около 100 вузов, из них 20–25 – общенациональными, а 75–80 – системообразующими [2]. Такая постановка вопроса свидетельствует о необходимости определения государственных приоритетов в сфере ВПО, что в конечном счете должно привести к процессам существенной интеграции в системе



ВПО. Сама по себе эта идея не нова. Казалось бы, в эпоху рыночных отношений и усиливающейся конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг процессы интеграции конкурентов нелогичны. Тем не менее опыт Юга России опровергает такое мнение.

Уже в самом начале формирования рынка образовательных услуг (1997 г.) 21 вуз и 13 территориальных и региональных органов управления образованием и наукой ЮФО заключили договор о совместной деятельности по развитию объединения учебных заведений Юга России и о создании Южно-Российского центра академической мобильности (ЮРЦАМ). Нужно отметить, что на сегодняшний день ни одна из сторон не вышла из данного договора! За более чем 10-летний период существования ЮРЦАМ и при его активном участии были осуществлены десятки различных мероприятий, в том числе международные конференции, семинары и симпозиумы, академический обмен студентами, учеными и преподавателями, выиграны и реализованы различные гранты и т.д.

Другим ярким примером межвузовской интеграции может служить созданная в 1995 г. Межрегиональная ассоциация специалистов негосударственных образовательных учреждений Юга России (МАСНОУЮР). Ее целью является удовлетворение профессиональных и иных интересов ее членов путем расширения связей образовательных негосударственных учреждений как внутри Российской Федерации, так и за рубежом, что будет способствовать формированию высокопрофессиональных преподавательских кадров, решающих образовательные задачи в современных условиях.

МАСНОУЮР осуществляет свою деятельность на территории всех субъектов Южного федерального округа. Сегодня членами ассоциации являются

более 40 высших учебных заведений негосударственного сектора. Являясь, с одной стороны, конкурентами на рынке образовательных услуг, а с другой – членами ассоциации, эти вузы за почти пятнадцатилетнюю историю функционирования негосударственной образовательной системы не только заявили о своем существовании, но и практически реализовали принципы развития негосударственного образовательного пространства ЮФО. За короткий срок членам ассоциации удалось на деле продемонстрировать такие потенциальные достоинства негосударственных вузов, как индивидуализация обучения, использование эффективных образовательных технологий и прогрессивных форм реализации образовательных программ высшего профессионального образования, постоянное совершенствование учебно-материальной базы, подготовка конкурентоспособных специалистов, выполнение инновационных проектов и др.

Можно привести также пример профессионального объединения аграрных вузов и научно-исследовательских институтов Ростовской области в Донскую аграрную научно-образовательную ассоциацию (ДАНОА). В нее входят: Донской государственный аграрный университет, Азово-Черноморская агроинженерная академия, Новочеркасская государственная мелиоративная академия, Ростовский институт переподготовки кадров агробизнеса, Ростовский институт повышения квалификации кадров агропромышленного комплекса, ВНИИ экономики и нормативов, ВНИИ и ПТИ механизации и электрификации сельского хозяйства, Донской зональный НИИ сельского хозяйства, ВНИИ виноградарства и виноделия имени Я.И. Потапенко и др. – всего 22 учреждения и организации. Потенциал ДАНОА характеризуется следующими показателями: общее количе-

ство студентов – 22 913 чел.; общее количество учащихся СПО и НПО – 11 133 чел.; общее количество сотрудников – 4835 чел.; общее количество преподавателей – 789 чел. (из них профессоров, докторов наук – 232 чел.); аспирантов, докторантов – 1232 чел.

Перспективным опытом интеграции «снизу» является объединение четырех ведущих негосударственных вузов ЮФО в образовательный холдинг «Южно-российский университет» (ЮРУ). Он преследует следующие главные цели:

- формирование единого образовательного пространства в регионе;
- интеграция научных, методических, воспитательных и кадровых ресурсов;
- формирование единой системы обеспечения качества образования;
- объединение информационных ресурсов и т.д.

В настоящий момент в состав ЮРУ входят четыре вуза: Институт управления, бизнеса и права (Ростов-на-Дону), Северо-Кавказский социальный институт (Ставрополь), Южный институт менеджмента (Краснодар) и Волгоградский институт бизнеса (Волгоград). Еще два вуза подали заявки на вхождение в холдинг.

Формирование крупных научно-образовательных комплексов в последнее время осуществляется также и «сверху». Создание федеральных университетов придаст дополнительный импульс динамике процесса системной модернизации высшего профессионального образования и позволит ре-

шить задачи социально-экономического развития регионов, входящих в «юрисдикцию» таких университетов. По мнению авторов статьи [3], это придаст дополнительный импульс динамике процесса системной модернизации высшего профессионального образования, упорядочению структуры высшей школы.

Вместе с тем, на наш взгляд, само объединение ресурсов (или «накачка» ресурсами объединенных структур в системе ВПО из бюджетов различного уровня) еще не является гарантией высокого качества выпускников таких учебных заведений. Увеличение ресурсной базы вузов является лишь необходимым, но далеко не достаточным условием роста качества. И в этом смысле разработка критериев, по которым должна оцениваться система качества в таких учебных заведениях, – это актуальная задача для общественно-профессионального сообщества на ближайшее будущее.

#### Литература

1. *Наводнов В.* Материалы семинара для ректоров вузов «Новое в системе гарантии качества высшего образования». URL: – <http://www/nica.ru/main.ru/phtml>
2. См.: *Жураковский В., Федоров И.* Модернизация высшего образования: проблемы и пути их решения // Высшее образование в России. 2006. № 1.
3. См.: *Сальников Н., Бурухин С.* Реформирование высшей школы: концепция новой образовательной модели // Высшее образование в России. 2008. № 8.

**В.М. ПОЛЯКОВ, доцент  
БГТУ им. В.Г. Шухова**

В ноябре 2007 г. Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова проходил комплексную оценку своей деятельности. Для любого вуза это весьма трудоемкое и ответственное мероприятие, процедура самообследования заняла около года. По ее завершении мы приняли решение провести внешний аудит образовательной деятельности в университете. В первую очередь нас интересовала оценка степени соответствия образовательной деятельности университета эталонам и стандартам качества, применяемым зарубежными аккредитационными агентствами.

На экспертизу агентству АККОРК были представлены материалы самообследования по 16 специальностям ВПО. С учетом 10 специальностей, которые проверялись экспертами Рособрнадзора, были охвачены все специальности университета (на ноябрь 2007 г.).

В качестве экспертов АККОРК работали заведующие кафедрами, ведущими подготовку по аналогичным спе-

## Опыт сотрудничества

циальностям, а также проректоры по соответствующим направлениям из 10 университетов (МЭИ, МАДИ, РГСУ, ИНЖЕКОН (С.-Петербург), МФПА, РХТУ им. Д.И. Менделеева, МГТУ им. Н.Э. Баумана и др.).

Экспертизы отдельных специальностей проходили в течение четырех месяцев. Для оценки использовались критерии, принятые в Рособрнадзоре, а также дополняющие их критерии АККОРК. Эксперты представили заключения по образовательным программам и по основным видам деятельности университета. Итогом совместной работы явились рекомендации по совершенствованию учебно-методической работы. Экспертный анализ внутривузовской системы менеджмента качества на соответствие российским и международным требованиям позволил скорректировать организационные процессы, количественные и качественные критерии их эффективности. Такие критерии характеризуют возможности университета в сравни-



тельном мониторинге – результаты его деятельности, отражающие потенциал, степень активности и результативность работы БГТУ им. В.Г. Шухова на образовательном пространстве России. Совместно с экспертами усовершенствована группа критериев, определяющих качество внутренних рабочих процессов в университете. При этом очень важны состояние и динамика изменения показателей внутренней деятельности университета.

Особое внимание эксперты АККОРК уделили анализу эффективности системы взаимоотношений универ-

ситета с промышленными предприятиями и организациями. Это важно, так как в университете учатся студенты из более чем 70 регионов РФ, и содействие работодателей в повышении эффективности специализированной подготовки, конкурентоспособности выпускников и устойчивости образовательной деятельности в различных направлениях является важнейшим залогом развития университета. Результаты комплексной оценки деятельности были утверждены Аккредитационной коллегией Рособрнадзора без замечаний.

---

---

## РЕШЕНИЕ

### научно-практической конференции «Обеспечение взаимодействия государственных и общественно-профессиональных систем оценки качества образования»

Участники научно-практической конференции отмечают, что обеспечение взаимодействия государственных и общественно-профессиональных систем оценки качества образования является актуальной задачей в системе мероприятий по модернизации российского образования, повышению его качества, развитию системы независимой общественно-профессиональной оценки качества образования на программном и институциональном уровнях в контексте интеграции России в мировое образовательное пространство.

Участники конференции рассматривают взаимодействие государственных и общественно-профессиональных систем оценки качества образования как механизм, позволяющий интегрировать государственные методы контроля качества образования и методы общественно-профессиональной экспертизы и учесть интересы всех субъектов рынка образовательных услуг:

- государства как конституционного гаранта права граждан страны на получение качественного образования, разработчика и гаранта национальной политики в области образования;
- граждан, заинтересованных в получении качественного образования, дающего им конкурентные преимущества при трудоустройстве;
- образовательных учреждений (вузов), несущих основную ответственность за качество образования и заинтересованных в его повышении;
- работодателей, заинтересованных в квалификации и высокой профессиональной компетентности своих работников.

Государство заинтересовано в получении объективной оценки качества от общественных организаций, потому что построение эффективной экономики требует ускоренного развития образовательной системы и значительного повышения качества образования. Поэтому разработка модели и механизмов взаимодействия государственной и общественно-профессиональной систем оценки качества образования приобрела особую актуальность.

Участники конференции подчеркивают, что главной особенностью аккредитации в сфере

профессионального образования в России является обеспечение в ходе проведения оценочных и экспертных процедур гарантий качества и добросовестной практики образовательных учреждений со стороны самих образовательных учреждений. Последовательная (поэтапная) модернизация подходов к аккредитации в сфере ВПО в России на современном этапе не может не учитывать двойных гарантий: гарантом качества должно выступать образовательное учреждение, но и государство не может отказаться от роли гаранта, будучи проводником государственной образовательной политики. В этом контексте взаимодействие государственных и общественно-профессиональных систем оценки качества образования позволяет дать действительную оценку качеству образования и гарантии качества образования, предоставляемого образовательными учреждениями, преодолеть затратнокоеличественные подходы, применяемые в настоящее время и неспособные в полной мере обеспечить оценку деятельности образовательных учреждений в соответствии с требованиями качества образования, выдвигаемыми российским и мировым рынками труда, растущими образовательными потребностями российских граждан, признанными международными стандартами в области качества образования, что, в свою очередь, не способствует эффективному проведению государственной политики по повышению качества, конкурентоспособности российского образования и расширению его экспорта.

Участники научно-практической конференции отмечают следующие результаты разработки модели взаимодействия государственных и общественно-профессиональных систем оценки качества образования:

- для обеспечения взаимодействия систем оценки качества образования необходимо сформировать Реестр организаций, деятельность которых в сфере гарантий качества образования пользуется доверием государственных органов управления образованием;
- определяющую роль во взаимодействии систем оценки качества образования должны играть негосударственные организации, специализирующиеся в сфере гарантий качества образования и способные проводить внешнюю оценку на программном и институциональном уровне, вырабатывать рекомендации, направленные на повышение качества образования, разработку стратегических целей и формирование траекторий дальнейшего развития вузов;
- взаимодействие систем оценки качества образования выражается в признании и учете результатов общественно-профессиональной оценки качества образования при прозрачном принятии решения о государственной аккредитации;
- взаимодействие систем оценки качества образования повышает объективность и надежность гарантий качества образования, предоставляемых обществу, превращает контроль качества в процесс, направленный на улучшение технологий и содержания образования;
- выявление механизмов взаимодействия, которые могут быть реализованы на практике: механизма дополнения и механизма признания;
- определение процедур, обеспечивающих взаимодействие систем оценки качества образования в рамках механизмов дополнения и признания;
- использование для оценки качества образования процедур образовательного аудита, представляющего собой процесс постоянного взаимодействия с вузом и дающего вузу возможность оценить свою конкурентоспособность, улучшить внутривузовские системы менеджмента качества, совершенствовать менеджмент вуза и определить стратегию дальнейшего развития;
- разделение процедур институциональной оценки образовательных услуг, реализуемых вузами, на оценку качества образования и оценку гарантий качества образования;
- проведение апробации модели в двух российских университетах, результаты которой подтверждают, что модель адекватно и эффективно описывает взаимодействие систем оценки качества образования.

Участники конференции считают целесообразным использовать результаты выполнения Агентством по общественному контролю качества образования и развитию карье-

ры (АККОРК) работ по государственному контракту Ф-42/4 «Обеспечение взаимодействия государственных и общественно-профессиональных систем оценки качества профессионального образования» по проекту «Совершенствование системы оценки качества деятельности образовательных учреждений, реализующих программы профессионального образования» мероприятия 8 «Совершенствование государственной системы оценки деятельности образовательных учреждений (организаций)» задачи II «Развитие системы обеспечения качества образовательных услуг» Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы, выполняемой по приказу Рособразования от 24.03.2008 № 224.

Участники заседания считают необходимым провести отбор специализированных организаций, имеющих положительный опыт работы в сфере гарантий качества образования и пользующихся авторитетом в России и за рубежом, и привлечь их к осуществлению взаимодействия государственных и общественно-профессиональных систем оценки качества.

Участники конференции «Обеспечение взаимодействия государственных и общественно-профессиональных систем оценки качества образования» **рекомендуют:**

*Комитету Государственной думы РФ по образованию:*

- инициировать внесение поправок в Федеральные законы «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», которые способствовали бы:
  - включению образовательного аудита в системы обеспечения гарантий качества, оценки и контроля качества российского образования;
  - признанию результатов общественно-профессиональной оценки качества образования государственными органами контроля качества образования и их обязательному учету при принятии решения о государственной аккредитации вуза или программы;
  - сертификации организаций, осуществляющих общественно-профессиональную оценку качества образования в России, и созданию Реестра таких организаций.

*Министерству образования и науки РФ:*

- создать рабочую группу по внесению поправок в действующие нормативные акты с учетом национального и зарубежного опыта с целью создания правовой базы для проведения общественно-профессиональной оценки качества образования российскими агентствами по гарантии качества, результаты которой в обязательном порядке учитывались бы в процессе проведения государственной аккредитации образовательных учреждений;
- поддержать развитие системы общественно-профессиональной оценки деятельности высших учебных заведений.

*Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки:*

- продолжить проведение работ по развитию модели взаимодействия государственной и общественно-профессиональной систем оценки качества образования с учетом лучшей зарубежной практики в сфере гарантий качества образования, в том числе практики Европейской ассоциации гарантий качества в высшем образовании (ENQA), Европейского фонда гарантий качества e-Learning (EFQUEL) и других признанных зарубежных организаций, российского опыта, в частности опыта, наработанного Агентством по общественному контролю качества образования и развитию карьеры (АККОРК);
- проанализировать и рассмотреть на Аккредитационной коллегии Рособнадзора механизмы учета в процедурах контроля качества образования международных стандартов качества ISO 19796-1, 2, 3, 4, 5 (стандарты в области электронного обучения);
- при разработке новых показателей государственной аккредитации учитывать рекомендации международных сетей аккредитационных агентств ENQA, INQAAHE, APQN, UECD, EFQUEL и других признанных в мире аккредитационных агентств.

*Федеральной антимонопольной службе:*

- обеспечить условия недопущения монополизации рынка образовательных услуг в сфере оценки качества и гарантий качества образования, формирования условий для добросовестной конкуренции организаций, осуществляющих общественно-профессиональную оценку качества образования.

## ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Ю.М. АВАНЕСОВ, доцент  
Московский государственный  
университет культуры и искусств**

### **Система полиинструментального параллельного обучения**

*В статье раскрываются методологические и теоретические подходы и принципы формирования педагогической системы, основанной на интеграции двух методических направлений обучения музыке и двух областей инструментального искусства.*

*Ключевые слова: системный подход, концепция межпредметных связей, теоретическая вербально-образная модель интеграции, полиинструментальное обучение.*

Профессиональное мастерство музыканта характеризуется сегодня не только глубокими познаниями в узкой дисциплинарной области, умениями и навыками в ограниченной специальности сфере, но также такими параметрами, как мобильность мышления, способность к интеграции знаний, умений и навыков, их трансформации в изменяющихся условиях профессиональной сферы и социального взаимодействия, к формированию универсального профессионализма в нескольких (в определенной степени смежных) областях. Между тем в системе художественного образования эти тенденции пока не получили концептуального осмысления. Так, например, уже не одно десятилетие аккордеон является дополнительным инструментом к фортепиано в системе музыкального образования всех ступеней, а многие профессиональные исполнители и педагоги в равной степени владеют и фортепианным, и аккордеонным исполнительским искусством. Однако специальных научно-исследовательских работ, направленных на методическую интеграцию данных областей инструментального творчества, до сих пор не проводилось [1].

Фортепиано и аккордеон, благодаря своим неограниченным исполнительским (жанровым) и интерпретационным возможностям, выступают универсальными средствами массового музыкального воспитания и просвещения. Оба рассматриваемых инструмента являются полифоническими. Как на

фортепиано, так и на аккордеоне исполнитель может играть одновременно и мелодию, и аккомпанемент, что очень важно с музыкально-эстетической, образовательной и физиологической точек зрения. Сходством является также то, что фортепиано и аккордеон относятся к точно настраиваемым инструментам (по камертону). Некоторые отличия в устройстве и исполнительских возможностях фортепиано и аккордеона не являются, на наш взгляд, помехой для организации «интегрированного» междисциплинарного параллельного обучения. Напротив, например, устройство басовой механики аккордеона способствует развитию гармонического слуха, что, в свою очередь, позволяет быстрее и легче осваивать на фортепиано подбор аккомпанемента.

Проанализировав методики обучения игре на этих инструментах, цели, задачи, методологические подходы, дидактические принципы, основные методы, а также типовые структурные и содержательные особенности преподавания и перспективы в области концертной и педагогической деятельности пианистов и аккордеонистов [2], мы пришли к выводу о необходимости и возможности разработки *единой методической системы полиинструментального параллельного обучения фортепианному и аккордеонному исполнительству*. Теоретико-методологический фундамент экспериментальной работы составили системный подход, концепция межпредметных связей и моделирование.

Искомая система должна обладать характеристиками целостности, структурной и временной упорядоченности, способностью к эволюционному развитию. При ее разработке необходимо учитывать следующие факторы: принципы единства целей, методологических и дидактических основ, методов, приемов, форм, средств обучения; принципы эстетического, воспитательного, социального и психологического потенциала выразительных средств различных видов музыкального искусства (фортепианного и аккордеонного); особенности способов, форм, средств применения результатов (учебная, исполнительская, просветительская, педагогическая деятельность музыканта), а также акмеологический принцип модели универсального специалиста, обладающего сложнo-компонентным, полифункциональным профессиональным мастерством. Все эти принципы являются главными отличительными чертами системы музыкального образования, содержание которого тесно связано как с особенностями различных видов искусств, так и с общими закономерностями музыкальной науки.

Присущая системе характеристика целостности предполагает возможность выделения в ней частей, слияние которых и приводит к образованию целого. В аспекте решения нашей проблемы это означает организацию процесса параллельного обучения игре на клавишных инструментах, в основу которого положена единая музыкальная теория, методология музыкальной педагогики, дидактика (общая теория обучения). Категория части воплощена в уникальных авторских методиках обучения фортепианному и аккордеонному искусству, а также в отдельных тематических разделах теоретических дисциплин, включение которых обусловлено целями реализации системы полиинструментального обучения.

Для разработки методической системы полиинструментального обучения необходимо было в первую очередь упорядочить, сопоставить, а затем соединить, интегриро-

вать структуры, а также, соответственно, содержание двух ее основных компонентов – методик обучения фортепианному и аккордеонному исполнительскому искусству, что позволило представить систему полиинструментального обучения как единое целое.

Дальнейшим исследовательским шагом после разработки единой структуры полиинструментального обучения стала детальная проработка каждого ее элемента в отдельности. В нашем случае исходными элементами, своеобразными «атомами» моделируемой методической системы стали учебные темы, которые должны занимать определенное место в логически выстроенной, взаимосвязанной и взаимообусловленной последовательности. В результате соблюдения данного условия отдельные темы способны выполнять соответствующие организационно-методические, дидактические и образовательные функции, отвечать требованию постепенного усложнения учебного материала.

Процесс изучения исходных элементов и преобразования их в единую систему тесно связан с реализацией категории времени. Временной фактор определил ретроспективный анализ в качестве метода исследования процесса становления, изменения, совершенствования теории и методики обучения игре на клавишных инструментах, позволил установить основные хронологические периоды развития фортепианной и аккордеонной педагогики. В результате такого сравнительного анализа учебно-методических составляющих двух процессов обучения (фортепианному и аккордеонному исполнительству) и было разработано тематическое содержание системы полиинструментального обучения.

Концепция межпредметных связей воспринимается современными дидактами, методистами, педагогами как одна из наиболее прогрессивных, педагогически эффективных, высокоэвристичных теоретических систем [3]. Решение проблемы организации параллельного обучения игре на

двух клавишных музыкальных инструментах с учетом концепции межпредметных связей предполагает синтез содержания двух педагогических объектов с целью получения нового полноценного педагогического объекта, представляющего собой целостный образовательный процесс, в рамках которого возникающие дидактические и методические проблемы, теоретические вопросы, практические задачи решаются быстро, всеобъемлюще, исчерпывающе. Воплощение концепции межпредметных связей в процессе параллельного обучения игре на клавишных инструментах позволяет формировать у начинающих музыкантов качественно новый, синтетический тип мышления. В дальнейшей учебной самостоятельной работе и творческой исполнительской деятельности опора на выделенные общие основы облегчает процесс выявления и уточнения отличий, знание которых, в свою очередь, позволяет быстрее усваивать особенности отдельных предметов, объединенных в учебном курсе. Знания, получаемые в процессе освоения интегрированных курсов, обладают характеристиками целостности, упорядоченности, они приобретаются учащимися систематизированно и последовательно, без необоснованного дублирования (как показывают педагогические наблюдения, последнее тормозит учебный процесс и притупляет учебно-познавательный интерес).

Параллельное обучение игре на двух музыкальных инструментах является сложнocomпонентной, многоуровневой задачей. Необходимым условием ее решения является создание соответствующей модели педагогической системы. С учетом характера, содержания, целей, принципов и результатов экспериментальных действий процесс моделирования в нашем случае представляет собой образную, вербально-описательную форму (графическое отображение смысловых конструкций, идей, результатов анализа). Описание является наиболее оптимальной формой моделирования социальных (педагогичес-

ких, психологических, культурологических) объектов (процессов, механизмов, явлений). С помощью такого рода вербально-образной модели нами было осуществлено проектирование новой системы полиинструментального обучения, определены её внешние и внутренние параметры (фундамент, структура, уровни, компоненты, функции).

В структуре процесса моделирования можно выделить следующие этапы исследовательских действий:

- 1) формулирование исходных установок (целей, задач, гипотезы), а также утверждение тематического содержания и структуры учебного курса в методическом, дидактическом и художественном аспектах в качестве основных компонентов для анализа и моделирования;

- 2) анализ основных компонентов моделируемой системы – педагогических систем обучения игре на фортепиано и аккордеоне;

- 3) формирование понятийного аппарата, уточнение прикладного содержания основных теоретико-методологических категорий (принципов системного подхода и теории межпредметных связей);

- 4) эвристическое планирование – разработка «сценария» учебного процесса (определение компонентов, требующих преобразования согласно конечным целям экспериментального моделирования, синтез и модификация основных единиц анализа – компонентов структуры и тематического содержания, распределение «ролей» и функций);

- 5) прогнозирование результатов внедрения модели в широкую образовательную практику, рекомендации по методическому и дидактическому сопровождению моделируемого учебного процесса;

- 6) проверка устойчивости модели к внешним воздействиям.

Процесс моделирования представляет собой формирование желаемого образа, воссоздание перспективы конечного результата его функционирования, что сопровождается тщательным, скрупулезным

описанием всех его качеств, свойств, функций, внутренней структуры, содержания с детализированным описанием всех элементов, внешней формы.

Поскольку модель параллельного обучения игре на фортепиано и аккордеоне предполагает интеграцию двух видов искусств и двух педагогических курсов, формирование взаимосвязей между ними происходит в двух плоскостях – «по вертикали» (точки соприкосновения педагогических курсов) и «по горизонтали» (общие тенденции развития видов искусства). В качестве системообразующих элементов музыки теоретически выделяются следующие: звук, мелодия, гармония и ритм. Анализ теоретико-методического содержания данных музыковедческих категорий позволил провести параллели между процессами обучения фортепианному и аккордеонному исполнительскому искусству, подтвердить предположение о возможности их объединения, разработать в итоге единую систему полиинструментального обучения, предложить концепцию подготовки специалиста-универсала по музыкальному воспитанию и досугу детей, подростков и взрослого населения.

YU. AVANESOV. POLYINSTRUMENTAL PARALLEL PIANO AND ACCORDION TRAINING SYSTEM

*The author exposes methodological and theoretical principles, approaches, methods of creating the new pedagogical system based on two spheres of instrumental art and two musical schools.*

Key words: *theoretical model of poly-instrumental parallel piano and accordion training, system approach to creating integral pedagogical system, the conception of inter-subject relations in the basis of integral system.*

#### Литература

1. Аванесов Ю.М. Реализация концепции межпредметных связей в музыкальной педагогике // Высшее образование в России. 2008. № 10. С. 151–153.
2. Арчажникова Л.Г. К вопросу исследования функциональной структуры музыкально-педагогической деятельности // Вопросы фортепианной педагогики: Сб. науч. тр. / Под ред. Ю.М. Гохфельда. М.: МГПИ, 1980. С. 19–31.
3. Осуществление межпредметных связей в процессе обучения: Метод. рекомендации / Сост. В.Н. Федорова и др. Владимир: ВГПИ, 1982. 132 с.

**И.Э. РАХИМБАЕВА, доцент  
СГУ им. Н.Г. Чернышевского**

### Критерии качества педагогического художественного образования

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. обеспечение высокого качества образования как главная задача образовательной политики осуществляется на основе поддержания его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

В этих условиях особо значимой становится проблема управления качеством образования. В широком смысле качество выс-

шего образования определяется как «сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам)» [1, с. 11]. По опыту международных организаций, в частности ЮНЕСКО, качество образования можно описывать и улучшать через характеристики:

1) учащихся (их здоровье, мотивация к обучению и, безусловно, результаты обучения, которые они демонстрируют);

2) процессов (например, использование технологий активного обучения);

3) содержания (адекватные учебные планы и программы);

4) систем (хорошее управление и адекватное распределение и использование ресурсов) [2, с. 12].

Очевидно, что ряд параметров определяет государство, другие находятся в ведении конкретного учреждения. На наш взгляд, организация системы оценки качества должна быть такой, чтобы наиболее масштабные проекты не противоречили локальным.

Качество педагогического художественно-творческого образования можно представить, расширив названные выше характеристики:

- субъекты (их здоровье, довузовская подготовка, мотивация к обучению, субъект-субъектное взаимодействие в процессе обучения, составление и реализация индивидуального образовательного маршрута, результаты обучения, представленные в виде сформированных компетенций, которыми овладевают субъекты образовательного процесса);

- процессы (использование технологий активного обучения, индивидуализации, различных инновационных форм обучения, направленных на творческое развитие и саморазвитие субъектов образовательного процесса);

- содержание (учебные планы и программы, сконцентрированные на формировании профессиональной компетентности будущего учителя художественно-творческого профиля);

- демократическое образовательное пространство (совокупность условий, которые создают возможности для развития личности, поскольку предполагается, что образовательное учреждение сегодня активно взаимодействует с другими организациями, как причастными, так и, на первый взгляд, непричастными к вопросам образования);

- системы (эффективное управление и

адекватное распределение и использование ресурсов, ориентированные не столько на контроль, сколько на педагогическое сопровождение, которое является актуальным и востребованным, исходя из идеи равноправного партнерства субъектов образовательного пространства, и определяется как процесс создания администрацией условий для максимально возможной самостоятельной деятельности субъектов, выраженной в само- и соуправлении).

Каждая из этих характеристик представляет собой отдельное поле для изучения, измерения и оценки. Они же лежат в основе авторской системы управления качеством высшего педагогического художественно-творческого образования, представленной в статье [3]. Эта система была апробирована на факультете искусств и художественного образования *Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского*. Она позволила руководителям выстраивать содержание управленческой деятельности, исходя из миссии учреждения, его потенциала, особенностей студенческого и педагогического коллективов, что способствовало созданию условий для развития всех субъектов управления.

Проверка эффективности системы предполагала оценку основного запланированного результата – определение уровней компетентности специалиста художественно-творческого профиля. Вместе с тем проведение эксперимента и анализ его результатов потребовали изучения уровней эффективности системы управления качеством образования на основе выделенных критериев. Предлагаемые критерии опираются на основные характеристики качества образования, выделенные выше.

Рассмотрим каждый из критериев подробнее.

*Критерий отражения в содержании учебных программ задач подготовки учителя художественно-творческого профиля.* Содержание должно удовлетворять образовательным, духовным, культурным

и жизненным потребностям личности, быть направлено на становление ее индивидуальности и обеспечение возможности самореализации в демократическом пространстве факультета. Показателями данного критерия являются соответствие планов и программ стандартам, расширение содержания образования путем включения проблем управления, наличие инновационной составляющей, объем и характер самостоятельной работы студентов.

*Критерий эффективности образовательного процесса.* Он может быть оценен через его направленность на повышение эффективности образовательной деятельности студентов и осуществление ими рефлексии результата. Выбор данных показателей опирается на следующие позиции.

- Образовательная деятельность является ведущей деятельностью в процессе обучения в вузе. В ее основе лежит единство освоения и присвоения теоретических профессионально-педагогических знаний и способов практической педагогической художественно-творческой деятельности, подразумевающих самостоятельное приобретение студентами образовательных ценностей.

- В системе управления качеством образования целью эффективной образовательной деятельности студентов педвуза является формирование компетентного специалиста художественно-творческого профиля, способного к саморазвитию. В этом случае рефлексия становится механизмом, определяющим эффективность образовательной деятельности студентов. Согласимся с исследователями (Л.Г. Вяткин, А.М. Новиков, П.И. Пидкасистый, С.Д. Смирнов и другие) в том, что в педагогической деятельности рефлексия есть анализ педагогом (будущим педагогом) явлений собственного сознания и собственной деятельности, т.е. взгляд на собственные действия и мысли «со стороны».

- Эффективность образовательной деятельности зависит и от направленности личности, т.е. совокупности устойчивых

мотивов, взглядов, убеждений, потребностей и устремлений, ориентирующих субъекта на достижение сложных жизненных целей, в нашем случае – на формирование компетентного специалиста художественно-творческого профиля.

*Критерий эффективности субъект-субъектного взаимодействия в образовательном пространстве факультета.* Он предполагает использование таких показателей, как открытость пространства, принятие или непринятие субъектами ценностей развития образовательного пространства, паритетные отношения в нем.

Для достижения поставленных целей необходимо взаимодействие обучающихся и обучаемых в образовательном пространстве. Позитивно работающее пространство становится одним из условий сотрудничества и доброжелательного общения. Благодаря организованному таким образом образовательному пространству во взаимоотношениях субъектов создается благоприятный нравственный климат, то есть устойчиво сохраняющийся настрой и направленность отношений на взаимоподдержку и взаимодействие [4].

Эффективная система управления качеством образования на факультете возможна лишь при обеспечении открытости субъект-субъектного взаимодействия. Именно благодаря этому система управления качеством образования приобретает способность прогнозировать и учитывать перемены в социуме, определять качество образовательных услуг требованиями рынка труда, гарантировать достижение требуемых образовательных стандартов, включаться в рыночные отношения с признанием приоритета заказчиков.

*Критерий уровня осуществления управляющего сопровождения образовательного процесса* в системе управления качеством образования выражен в участии студентов в управлении факультетом. Педагогическое сопровождение осуществляется исходя из закономерностей естественного развития личности, открывает

перспективы личностного роста, что является необходимой составляющей профессионально-педагогической компетенции будущего специалиста художественно-творческого профиля.

Сопровождение является обязательной составляющей системы управления качеством образования, т.к. придает ей демократическую направленность, способствует становлению субъектности участников управления, необходимой для их дальнейшего самосовершенствования и саморазвития, обретения ими смысла жизни и самоопределения.

И последний критерий, взятый для оценки эффективности системы управления качеством образования на факультете искусств, – *уровень сформированности профессионально-педагогической компетентности*, показателями которого являются характер: отношения к самому себе как субъекту образовательного пространства и профессиональной деятельности, полнота теоретической и практической подготовки и готовность личности к успешному взаимодействию и соуправлению.

На основе сформулированных критериев и показателей были выделены три уровня эффективности управления качеством образования на факультете искусств: низкий, средний и высокий.

Так, высокий уровень проявляется в соответствии планов и программ действующим стандартам, расширении содержания образования за счет спецкурсов и спецсеминаров, достаточном объеме и характере самостоятельной работы студентов, наличии инновационной составляющей, направленности на повышение эффективности образовательной деятельности, нали-

чи рефлексии собственной деятельности, открытости пространства, принятии субъектами ценностей развития образовательного пространства, достаточно высоком уровне паритетных отношений, участии субъектов образовательного процесса в управлении факультетом, сформированности, наряду с вышеперечисленными, управленческой компетенции (способность быть лидером, владение социальными ролями в коллективе, готовность работать в группе, умение осуществлять управляющее сопровождение, ориентированность на профессиональную успешность).

Разработанные критерии и уровни эффективности системы управления качеством образования на факультете искусств легли в основу опытно-экспериментальной работы, результаты которой показали, что внедрение авторской системы управления качеством образования способствует его существенному повышению.

#### Литература

1. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 79 с.
2. Экономика и организация управления вузом / Под ред. В.В. Глухова. СПб.: Лань, 1999. 448 с.
3. Рахимбаева И.Э. Система управления качеством образования на факультете искусств // Высшее образование в России. 2007. №8. С. 45–48.
4. Орлова Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию: Учеб. пособие / М-во культуры РФ, Рос. ин-т культурологии РАН. М., 1994. 214 с.

**А.В. СМИРНОВ, доцент  
Московский городской  
педагогический университет**

## Современные подходы к воспитанию музыканта

*В статье говорится о создании в музыкальном учебном заведении непрерывного образования творческой лаборатории – одной из возможных вариативных моделей преподавания специального инструмента. Специфика музыкального обучения и воспитания в подобном классе предполагает особую организацию, где в атмосфере увлечённости занятиями рождается и крепнет стремление каждого учащегося в отдельности и всего коллектива к достижению общей цели – освоения игры на музыкальном инструменте и музыки в целом.*

*Ключевые слова: творческая лаборатория педагога-музыканта; единый разновозрастной инструментальный класс-коллектив; личностно-развивающее разноуровневое образование; экспресс-обучение.*

Намечающиеся перспективы развития музыкального образования и расширение сферы деятельности в области музыкальной педагогики диктуют необходимость глубже вникать в проблемы преподавания любой дисциплины для осуществления полноценного допрофессионального и профессионального обучения учащихся – школьников и студентов. Появляется реальная возможность приступить к решению первоочередной педагогической задачи – созданию ценностно-ориентированной личности человека будущего, способного стать не только высококлассным специалистом в своей области, но прежде всего – ценителем и защитником мировой культуры. С этой целью необходимо создавать оптимальные условия для быстрого раскрытия музыкальных способностей обучающихся, развития их таланта, вести работу по формированию активной мотивации к профессиональному обучению.

Педагогам-музыкантам сегодня предоставляется возможность развернуть опытно-экспериментальную деятельность по разработке новых форм взаимодействия разных по возрасту и способностям учащихся – учеников и студентов – с преподавателем и друг с другом. Профессиональные действия педагога-музыканта как организатора оптимального образовательного процесса направлены на создание психологически

благоприятной среды, где протекает творческая жизнь каждого учащегося, а результаты затраченных усилий проявляются в совместной музыкально-исполнительской деятельности. Достичь этого позволяет новая социально-педагогическая целостность – творческая лаборатория педагога-музыканта, базирующаяся на едином разновозрастном инструментальном классе-коллективе. Специфика музыкального обучения и воспитания в подобном классе предполагает особое содержание и организацию учебно-творческого процесса, где в атмосфере увлечённости занятиями рождается и крепнет стремление каждого обучающегося в отдельности (от первоклассника до студента-дипломника) и всего коллектива к достижению общей цели – профессионального освоения игры на музыкальном инструменте. Творческая лаборатория призвана решать задачи, поставленные самой жизнью: личностно-развивающее разноуровневое образование, раннее самоопределение и профессиональная ориентация учащихся, профильное обучение и др.

К исполнительской деятельности музыкант должен быть готов как можно раньше, так как это значительно расширяет его профессиональные возможности. Поэтому, ставя своей главной задачей оптимизацию процесса обучения юного музыканта-исполнителя, при создании концепции професси-

ональной деятельности педагога-музыканта в классе специального инструмента мы приходим к мысли о необходимости, вопреки сложившейся тенденции к лонгитюдности образования, создавать предпосылки для организации экспресс-обучения, что и выдвигается как один из основных принципов деятельности творческой лаборатории.

Другой основополагающий принцип её деятельности – использование разных форм обучения с преобладанием коллективных. Необходимо отметить, что общепринятый подход к преподаванию специального инструмента, осуществляемый во всех звеньях музыкального образования нашей страны от начального до высшего, заключается в преимущественной опоре на метод индивидуального обучения и воспитания будущего музыканта. Но, учитывая новые задачи – общепедагогические и профессиональные, приходится констатировать, что эта методика частично утратила свою эффективность и требует расширения и дополнения. Главной причиной явилось то, что индивидуальный метод обучения решает в основном задачи профессионального воспитания музыканта-исполнителя и явно недостаточен для решения масштабных общепедагогических задач, связанных с формированием и развитием личности, её духовного мира, эстетических установок и идеалов, чётких культурологических ориентиров, художественно-музыкального мышления.

Выдающиеся педагоги-инструменталисты советского времени – Г.Г. Нейгауз (1888–1964), А.И. Ямпольский (1890–1956), С.М. Козолупов (1884–1961) и др. – по примеру профессоров первых русских консерваторий занимались индивидуально с каждым студентом в присутствии всего класса. И, даже не ставя специальных воспитательных целей, добивались более значительных результатов, чем те, кто не проводил публичных уроков. Результатом их уникальной педагогической практики явилось появление целой плеяды ярких музыкантов-исполнителей.

Опираясь на многолетний опыт педагогического общения с учащимися разных возрастов – от младших школьников до студентов вуза, можно сделать вывод, что для успешной организации учебно-воспитательной работы в классе специального инструмента необходимо применять комплексную систему преподавания, вмещающую в себя разные формы (индивидуальную, мелкогрупповую и коллективно-публичную). Каждая из них имеет свои преимущества, которые можно использовать, и слабые стороны, которые компенсируются при соединении этих форм. Так, положительное свойство индивидуальных занятий заключается в том, что педагог может уделять ученику персональное внимание и, учитывая его личностные особенности, строить индивидуальную траекторию его обучения и воспитания, вникать в суть его проблем и в процессе общения на уроке применять для их решения различные педагогические приёмы. Без постоянного диалога «учитель – ученик» полноценное обучение в классе специального инструмента невозможно. Однако в условиях использования только индивидуальной формы обучения её положительные стороны будут постепенно стираться и исчезать пропорционально тому, как будет уменьшаться мотивация ученика к занятиям. А это почти неизбежно, так как индивидуальный урок очень труден, перенасыщен профессиональными проблемами и является испытанием на прочность убеждений и серьёзность намерений ученика в отношении учёбы.

Наша экспериментальная практика показывает, что именно коллективные формы обучения наиболее эффективны в деле усиления мотивации. Они в значительной мере способствуют решению как воспитательных проблем, так и узкопрофессиональных задач, давая возможность каждому члену коллектива сравнивать свои успехи с достижениями ведущих учеников класса и, сделав правильные выводы, взять нужное направление в дальнейших занятиях. Доказательством вышеизложенного является мнение

выдающегося музыканта современности М.Л. Ростроповича, который говорил: «Хорошо известно педагогам, что, заметив просчёт в чьей-либо работе, ученик значительно охотнее и податливее воспринимает критику собственных недостатков» [1, с. 165].

Таким образом, творческая лаборатория, организованная на основе единого разновозрастного инструментального класса-коллектива, располагает необходимыми механизмами для качественного профессионального обучения, художественного воспитания, раннего самоопределения учащихся. Именно в этих условиях оптимально осуществляется многокомпонентный процесс становления будущего музыканта с осознанной установкой на полноценную творческую деятельность. Заложённое в творческой лаборатории стремление всех членов коллектива к самосовершенствованию и самореа-

лизации даёт надежду на оптимистичную перспективу профессиональной и социальной деятельности каждого выпускника.

#### A. SMIRNOV. MODERN APPROACH TO MUSICAL TRAINING

*The article touches upon one of the effective models of training to play special instruments – creative laboratory in musical college. It provides effective pedagogical interaction of teacher and pupils in a collective instrumental class consisting of pupils of different ages and enables to master playing musical instrument in atmosphere of creativity and enthusiasm.*

#### Литература

1. Хенцова С. Ростропович. СПб.: Культ-Информ-Пресс, 1993. 303 с.

**И.Ю. ПАВЛОВА, доцент  
Казанский государственный  
университет культуры и искусств**

Со вступлением России в Болонский процесс значительно расширились функции образовательных учреждений, в которых стали учитываться не только потребности государства и общества, но и интересы развития личности, сохранения ее уникальности, неповторимости, приоритетности создания условий для наиболее полного выявления ее возможностей. Следуя интеграции России в международное образовательное пространство, высшее образование меняет свои ориентиры в направлении реализации новой педагогической парадигмы, что предполагает поворот от «знаниецентризма» к «культуроцентризму», т.е. к осознанию, освоению и реализации в образовательной практике гуманитарных и культурных ценностей общества. «Обучай культуросообразно!» – этот принцип, сформу-

### Этнохудожественное образование в высшей школе: методологический аспект

лированный А. Дистервегом, означает обучение в контексте культуры, освоение ее достижений и их воспроизводство. В современных условиях образование является не только средством усвоения готовых общепризнанных научных знаний, оно становится способом информационного обмена личностей друг с другом, ведущим к обретению ими компетентности и эрудированности.

В основу отечественного высшего образования заложена национальная идея, и в этом контексте особую актуальность приобретает этнохудожественное образование как целенаправленный непрерывный педагогический процесс приобщения личности к этнической культуре (или культурам) в образовательных учреждениях. В Концепции этнохудожественного образования подчеркивается, что она «...способна явить-

ся одной из основ для преодоления духовно-нравственного кризиса современного российского общества, для патриотического воспитания граждан России на основе лучших традиций нашей многонациональной культуры, для возрождения и дальнейшего развития самобытных национально-культурных традиций народов России в едином федеральном культурном и образовательном пространстве, а также для сохранения культурного многообразия страны и повышения ее международного статуса в условиях надвигающейся глобализации» [1]. Концепция раскрывает роль этнокультурного образования в современном российском обществе, намечает перспективы развития этнохудожественного образования в единстве его целей, задач, содержания, принципов, организационных форм и условий развития.

Поиск моделей этнохудожественного образования, соответствующих определенному типу культуры и отвечающих новому этапу развития нашего общества, составляет одну из актуальных проблем современной педагогики. В качестве основной задачи при этом выступает необходимость разработки теоретических основ учебно-воспитательного процесса применительно к таким категориям, как содержание, методы, принципы обучения и т.д. К настоящему времени сложились следующие методологические подходы к развитию системы этнохудожественного образования.

*Культурологический подход* позволяет рассматривать процессы этнокультурного образования в русле концепций культурогенеза (А.Я. Флиер) и этногенеза (Л.Н. Гумилев), при этом в качестве предмета изучения выступает этническая культура личности, человеческих общностей и в целом человеческой цивилизации. Этот подход открывает пути для исследования человека и человеческих общностей в разных этнонациональных культурных системах, на разных стадиях истории развития человечества и отдельных народов. Теоретическое осмысление закономерного характера взаимосвязи образования и культуры, их изоморфной

тождественности [2] приводит к мысли о перспективности и продуктивности использования культурологического подхода в качестве концептуальной основы модернизации содержания высшего образования, при этом культуросообразность становится важнейшим условием развития этнохудожественного образования.

В центре внимания *художественно-эстетического подхода* – процесс этнохудожественного образования с воспитанием эстетической культуры личности на основе освоения специфики художественно-образной системы разных пластов искусства. Любое произведение народного искусства может быть рассмотрено как своего рода текст, в котором закодирована богатейшая этнокультурная информация. Прочтение этих знаков, символов, понимание и освоение средств художественной выразительности, с помощью которых «кодируется» текст, – необходимое условие присвоения личностью эстетических и духовных ценностей, заложенных в глубинах содержания произведений искусства.

*Интегративный подход* обеспечивает качественно новый уровень в изучении народной художественной культуры. В процессе формирования целостной личности немаловажное значение приобретает интегрирующее начало, которое способно комплексно воздействовать на различные уровни индивидуальности (психофизиологический, психический, личностный). Такими универсальными интегрирующими качествами, обеспечивающими художественно-эстетический синтез разных уровней, видов и типов народного художественного творчества, обладает синкретичная и полифункциональная традиционная художественная культура, прежде всего – народное искусство. Данный подход предполагает согласованность, непрерывность и преемственность ценностных ориентиров, концептуальных оснований, интегративность содержания образования и образовательных технологий.

*Личностно-ориентированный подход* означает, что центром учебно-воспитатель-

ного процесса является растущая личность, что в целом обеспечивает полноценное вхождение личности в культуру. Этот подход позволяет видеть процесс становления личности в контексте гуманизации образовательной системы и рассматривать народную культуру и искусство как феномены, способные комплексно воздействовать на различные уровни индивидуальности. При этом применение данного подхода в обучении и воспитании предоставляет обучаемому право лично участвовать в творческой интерпретации известных ему образцов народного художественного творчества;

*Этнорегиональный подход* дает возможность органично внедрять в практику вузовского образования региональный компонент, идентифицировать субъективный опыт личности с этнокультурными особенностями своего региона, соотносить психологию этноса со спецификой национальных обычаев и традиций. В целом он способствует формированию национального самосознания, уважительному, толерантному отношению к иным культурам и народам.

*Экологический подход* означает сохранение единства и связи человека с родной землей, с природой как основой художественного творчества. Природа в народной культуре и искусстве – это субстанция красоты, добра, она слита с нравственным миром, и потому «природное» выступает как критерий человеческих ценностей. Этот подход предполагает включение в содержание этнохудожественного образования изучение широкого спектра народных художественных традиций разных регионов, общение с которыми поможет сформировать у учащихся ценностное отношение к окружающему природному миру единой планеты Земля.

*Деятельностный подход* акцентирует внимание на неразрывности теоретической и практической сторон обучения и воспитания на основе использования народных традиций. Он способствует формированию естественной мотивации к художественному творчеству, способности контролировать и оценивать его результаты. Данный подход позволяет педагогу выстраивать

гибкую методику обучения, апеллирующую к опыту сохранения и развития традиций народной культуры того или иного региона, а студентам – самостоятельно осваивать локальную этнокультурную среду, непосредственно участвовать в различных программах и проектах возрождения и развития национально-культурных традиций того или иного народа.

Применение вышеуказанных методологических подходов в учебно-воспитательном процессе предполагает использование в содержании этнохудожественного образования как монокультурного, так и поликультурного компонентов. Монокультурный компонент означает освоение только одной этнической культуры, он позволяет раскрыть уникальность образа жизни того или иного народа, его верований, нравственных ценностей, жизненных приоритетов, обусловленных географическими, историческими, психологическими особенностями этноса. Поликультурный компонент – это изучение и сравнительный анализ нескольких этнических культур, а также выявление в них общего и особенного, он отражает народную художественную культуру как «единство в многообразии», а культурные достижения любого этноса России – как составную часть российской и мировой культуры.

Особый интерес в методологии этнохудожественного образования представляет поликультурный компонент. В современной педагогике обосновывается значимость поликультурного компонента и утверждается, что с целью его эффективного использования «необходимо придать поликультурности статус одного из важных дидактических принципов в ряду с такими, как научность, системность, последовательность, связь обучения с жизнью и др.» [3, с. 6]. При этом, по мнению В.П. Борисенкова, «...дидактический принцип поликультурности обретет эффективность лишь в том случае, если он будет пронизывать всю методику преподавания, и эти вопросы требуют детальной теоретической и прикладной разработки» [3, с. 7].

Реализация принципа поликультурности средствами обучения заключается в создании учебно-методической базы процесса обучения и воспитания, в частности, в издании соответствующих учебных пособий и учебников.

Приведем примеры использования принципа поликультурности в педагогической практике этнохудожественного образования в высшей школе. Например, в *Казанском государственном университете культуры и искусств* для студентов специальности «Народное художественное творчество» введен курс «Песенно-хоровое творчество народов Поволжья», который имеет фундаментальное значение в подготовке специалиста, ориентированного на работу в поликультурной социосреде. С учетом поликультурной направленности курса на лекционных и практических занятиях происходит знакомство студентов с хоровой культурой и исполнительскими коллективами (академическими, народными хорами, фольклорными ансамблями) того или иного народа Среднего Поволжья. Одной из основных задач курса является обогащение слухового опыта студентов произведениями разных жанров, различными песенными стилями, характерными для национальных культур различных народов, а также выявление их межкультурных взаимосвязей. Развитие народной традиции и пропаганда народно-певческого искусства как в бытовой сфере, так и в форме концертного исполнения возможны лишь на основе знания культуры разных народов.

Важная роль в реализации принципа поликультурности отводится разработке учебно-методического обеспечения лекционного курса, и с этой целью издано учебное пособие «Хрестоматия по хоровому дирижированию» [4] в пяти частях, где собран музыкальный хоровой материал республик Поволжья и Приуралья. Обработки народных песен, оригинальные сочинения композиторов республик Башкортостана, Марий Эл, Татарстана, Чувашии, Мордовии и Удмуртии имеют яркий мело-

дико-ритмический колорит и другие неповторимые национальные особенности. Основное предназначение хрестоматии – сохранение истинных шедевров национальной народной музыки и бесценного творческого наследия композиторов – классиков Поволжья с целью обучения и дальнейшего их распространения среди современной молодежи.

Применение принципа поликультурности не ограничивается простым введением в образовательный процесс ряда тем, он также не может быть представлен только в рамках каждого отдельного предмета, так как его задача – пронизывать весь учебно-воспитательный процесс, причем не только всю учебную, но и внеучебную деятельность студентов. В этой связи культурно-досуговую деятельность следует воспринимать как одну из образовательных, воспитательных и развивающих социально-педагогических систем, пересекающуюся с другими сферами человеческой деятельности. В процессе этнохудожественного образования ей принадлежит роль одного из средств, способствующих межкультурному диалогу. Культурно-досуговая деятельность имеет широкий выход на социум – это работа в культурно-досуговых учреждениях, парках культуры, центрах народных ремесел, традиционной культуры, национальных культур и т.д. Данными учреждениями могут осуществляться интересные культурные программы, направленные на активизацию молодежной инициативы, широкое международное и межнациональное сотрудничество. В некоторых регионах России культурно-досуговые учреждения проводят в рамках межкультурного взаимодействия фестивали, конкурсы самодеятельных народных коллективов, организуют фольклорные экспедиции, различные мероприятия в рамках программ «Дни национальных культур», «Национальные праздники», «Сохранение культурного наследия» и т.д. Реализации поликультурного компонента могут содействовать и организованные на базе этих учреждений группы по интересам: фольклорные коллекти-

вы, просветительские объединения по пропаганде народных традиций, краеведческие объединения, поисковые клубы, занимающиеся изучением истории города, края и т.д. Информационная среда общества также предоставляет большие возможности для эффективного использования поликультурного компонента в контексте межкультурного взаимодействия.

Освоение содержания этнохудожественного образования в высшей школе в целом осуществляется на основе следующих основных принципов:

а) воспитательная и развивающая направленность этнохудожественного образования;

б) вариативность содержания этнохудожественного образования, гибкое сочетание в нем монокультурного и поликультурного компонентов;

в) приоритет российских этнокультурных традиций по отношению к зарубежным в содержании этнохудожественного образования;

г) непрерывность и преемственность различных уровней этнохудожественного образования;

д) взаимодействие высших образовательных заведений с учреждениями культуры и средствами массовой информации.

Таким образом, методология этнохудожественного образования многообразна. Она содействует решению таких задач, как

формирование и развитие этнокультурной компетентности всех социальных и возрастных групп населения, обучение их базовым знаниям, умениям и навыкам в области народной художественной культуры; формирование представлений об общечеловеческих ценностях, свойственных каждой конкретной национальной культуре, на основе практического освоения различных видов этнохудожественной деятельности. Совершенствование методологии этнохудожественного образования в образовательных учреждениях различного типа – один из факторов сохранения и развития культурно-исторических и национально-культурных традиций народов России, приобщения к ним подрастающего поколения.

#### Литература

1. Штикалова Т.Я., Бакланова Т.И., Ершова Л.В. Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации // Непрерывное этнохудожественное образование: методология, проблемы, технологии. Шуя, 2005.
2. См.: Руденко В.Н. Образование в контексте культуры // Славянская педагогическая культура. 2002. № 1.
3. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. 2004. № 1.
4. Дьяконов В.П., Кибяков А.В. Хрестоматия по хоровому дирижированию. Казань, 1999. Вып.1–5.

**А.П. ЧЕРВАТЮК, доцент**  
**Московский городской**  
**педагогический университет**

*Научно-исследовательская деятельность будущего музыканта на протяжении всех лет обучения в вузе рассматривается как основа постоянного совершенствования его личности, формирования высокого теоретико-методологического, методического и практического потенциала, необходимого для осуществления в дальнейшем многогранной профессиональной деятельности.*

Ключевые слагаемые мастерства современного музыканта – способности, знания, умения, навыки – способствуют осуществ-

## Мастерство будущего музыканта: роль исследовательской деятельности

лению профессиональной исполнительской, просветительской, воспитывающей, духовно и нравственно развивающей миссии, ко-

торуую несет в себе данная профессия. Содержание многих из них, как показывают историко-аналитические исследования, практически неизменно, как неизменны истинные человеческие ценности, которые передаются от поколения к поколению, от учителя – ученику, от исполнителя – его слушателям [1]. Вместе с тем такие компоненты, как знания, умения, навыки и профессиональные функции, динамично развиваются и совершенствуются – сообразно происходящим в социуме изменениям. Для того чтобы они соответствовали потребностям и требованиям современного общества, *музыканту*, на наш взгляд, *необходимо вести постоянную научно-исследовательскую деятельность*.

Решение проблемы включения студента-музыканта в научно-исследовательскую деятельность вуза целесообразно осуществлять комплексно: во-первых, необходимо разработать учебный курс, содержанием которого станет аналитическое изучение педагогических и социокультурных инноваций в области музыкального искусства и в смежных областях; во-вторых, требуется проводить апробацию новых педагогических и социокультурных систем, методик, технологий в рамках учебной и педагогической практики. Такой комплекс теоретической и практической профессиональной исполнительской, просветительской и педагогической деятельности позволит обогатить студентов современными научно-методическими знаниями, а также сформировать мотивацию к осуществлению собственной научно-исследовательской и экспериментальной профессионально-исполнительской, просветительской и педагогической деятельности, что, в свою очередь, будет залогом понимания будущими музыкантами необходимости внедрения инновационных начинаний в социокультурную и образовательную сферы.

Ознакомление студентов с научно-методическими достижениями в области музыкально-эстетического просвещения и воспитания может происходить в форме лекций, а также в процессе самостоятель-

ной исследовательско-аналитической работы (например, изучения диссертационных исследований) с последующим разбором на семинарах новых экспериментальных систем, методик, технологий и программ их практической реализации в рамках вузовской практики.

В настоящее время в музыкальной педагогике активно разрабатываются следующие научно-методические направления:

- интегрированные курсы: комплексные учебные курсы на основе интеграции различных видов искусств (музыки, литературы, живописи, театра) и гуманитарных наук;
- сольное пение: системы и методики музыкально-певческого развития детей, подростков и молодежи в общеобразовательных, специальных учреждениях различных уровней, а также в учреждениях дополнительного образования;
- хор: теоретические и методические основы работы с детскими, юношескими и взрослыми профессиональными и любительскими хоровыми коллективами;
- ансамбли и оркестры: методики организации детских, юношеских, взрослых профессиональных и любительских ансамблей и оркестров народных, струнных, духовых инструментов, а также вокально-инструментальных ансамблей;
- театр: системы и методики организации музыкально-театральной деятельности, постановки музыкально-литературных и музыкально-хореографических спектаклей на основе фольклорных, классических и современных произведений.

Студенты самостоятельно выбирают методическое направление для более глубокого его изучения, определив для себя, какие конкретные методики они хотели бы апробировать в процессе прохождения педагогической практики на уроках музыки в общеобразовательной школе, ведения факультативов, внешкольной музыкально-эстетической работы.

По окончании практики проводится итоговый семинар – содержательная профессиональная дискуссия, обсуждение

достигнутых исполнительских и педагогических успехов, а также методических сложностей, с которыми студенты столкнулись на практике.

В настоящее время администрации общеобразовательных школ предоставляют учителю музыки практически полную свободу в выборе музыкально-педагогических систем, методик, технологий обучения, которыми он руководствуется для осуществления своей профессиональной деятельности. Такая методическая свобода предполагает, в свою очередь, осведомленность учителя не только о существующих классических, традиционных методиках, но также об инновационных современных системах и технологиях обучения музыке. Подобное теоретико-методическое знание формируется на протяжении многих лет, и начинать знакомиться с достижениями музыкальной педагогики следует с первых лет обучения в вузе.

В ходе изучения научно-теоретических трудов, культурологических и искусствоведческих работ, историко-биографических материалов, педагогических мемуаров, учебно-методической и нотной литературы, диссертационных исследований формируется мировоззрение будущего специалиста, создается фундамент для дальнейшего оформления индивидуального педагогического стиля, накопления интеллектуального, исполнительского и творческого потенциала, достижения вершин профессионального педагогического мастерства.

В последние десятилетия ведущей тенденцией в области музыкального образования является активная инновационная деятельность ученых, методистов, педагогов-практиков, в результате которой в системе общего, профессионального и дополнительного образования сформировался целый пласт альтернативных моделей обучения музыке и музыкально-эстетического воспитания – методических систем, практических разработок, интегрированных курсов. Целями педагогических инноваций независимо от выбранного исследователем

теоретико-методологического, дидактического и методического инструментария являются повышение качества образования, усвоение учениками фундаментальных знаний, универсальных умений и навыков, создание условий для достижения специалистами акмеологического уровня профессионального мастерства.

Как показывает анализ научно-теоретических исследований, методических разработок, альтернативных учебных программ и планов, наибольшее количество инновационных предложений в средней общеобразовательной школе поступает в отношении совершенствования музыкально-эстетического компонента учебно-воспитательного процесса [2]. По данной проблеме отечественными методистами и педагогами-практиками подготовлено более сотни диссертационных исследований. В практической части большинства трудов излагаются экспериментальные методики интегрированного обучения музыке и другим видам искусства на основе объединения предметов эстетического и гуманитарного циклов (литературы, изобразительного искусства, хореографии, драматического искусства) в различных комбинациях.

Тщательное сравнительно-аналитическое изучение этих работ позволило нам обобщить и систематизировать традиционные признаки инновационности применительно к преподаванию дисциплин музыкально-эстетического цикла и выделить следующие теоретико-методологические и дидактические подходы:

- 1) системный (создание новых образовательных моделей, отвечающих принципам системности, целостности, функциональности);
- 2) междисциплинарный (интеграция наук в учебном процессе);
- 3) межпредметный (учет тематической общности учебных предметов);
- 4) психофизиологический (методическая и дидактическая организация учебного процесса с опорой на возрастную физиологию и нейропсихологию);
- 5) информационно-технологический

(интенсификация результатов обучения с помощью современных информационных и телекоммуникационных технологий).

Возникновение такого широкого спектра теоретико-методологических альтернатив для создания методических, дидактических и практических инновационных проектов детерминировано в основном внешними факторами – потребностями музыкально-педагогической практики, общественным требованием повышения общего и профессионального образовательного ценза выпускников школ, формирования высокой эстетической культуры музыканта-педагога.

Современный специалист, пришедший в среднюю общеобразовательную школу с таким багажом знаний, всегда найдет возможность творческой самореализации в любой сфере многогранного музыкального искусства. Он проведет интересные уроки музыки, возглавит руководство творческими коллективами, организует коллективное обучение игре на оркестровых музыкальных инструментах, а также индивидуальное обучение игре на фортепиано, синтезаторе, баяне, аккордеоне, классической шестиструнной гитаре – инструментах, доступных большинству общеобразовательных школ и востребованных современными школьниками.

Между тем мониторинг процесса преподавания музыки в общеобразовательных школах Москвы и Подмосковья выявил, что большинство музыкально-педагогических новаций, как правило, не получают широкого внедрения в образовательную практику. Многие из опрошенных педагогов ответили, что считают полученные в вузе знания и приобретенные на практике умения достаточными, чтобы вести педагогическую деятельность без каких-либо научно-методических усовершенствований. Такое мнение многих преподавателей приводит к мысли о необходимости включения студентов музыкально-педагогических факультетов в научно-исследовательскую деятельность на раннем этапе обучения, с тем чтобы такой вид деятельности в дальнейшем стал для специалистов неотъемлемой

частью их профессиональной педагогической работы и личностной потребностью.

В свете современных тенденций вхождения России в единое европейское образовательное пространство, в частности благодаря разработке усовершенствованного содержания российского бакалавриата, отвечающего общеевропейским стандартам, можно отметить еще одну обязательную характеристику модели учителя музыки. Специалист должен обладать таким набором качеств, способностей, знаний, умений, навыков, которые позволят ему быть востребованным в иностранных образовательных и культурно-досуговых учреждениях, легко адаптироваться к инокультурной среде. В свою очередь, подготовка студентов музыкально-педагогических факультетов должна открывать будущим специалистам возможность продолжить профессиональное обучение, стажировку в иностранных профильных учебных заведениях.

Престиж вуза зависит от множества факторов, и не последнее место в этом перечне занимает признание вуза международным педагогическим сообществом, заинтересованность в его студентах, аспирантах, специалистах, научных достижениях, а также встречное желание иностранных студентов и аспирантов обучаться в данном вузе. Поэтому для каждого высшего учебного заведения установление международных связей является делом чести.

Все сказанное обязывает музыкально-педагогические факультеты вузов, где ведется подготовка специалистов широкого музыкального профиля, постоянно совершенствовать системы и методики изучения студентами иностранных языков. Так, например, изучение песенных произведений на языке оригинала – это, помимо прочего, еще и возможность более глубокого овладения иностранным языком. Подобная лингвистическая практика позволит специалисту в ходе научно-исследовательской, учебной, организационно-методической деятельности пользоваться нотными, биографическими, методическими первоисточниками.

Глубокое знание иностранных языков

является также главным условием развития международного обмена в сфере музыкального образования, средством социально-культурной адаптации, позволяющим получать и передавать музыкально-теоретические знания и практический педагогический и исполнительский опыт в полной мере.

Другим важным фактором эффективного включения российских студентов и специалистов в международное музыкальное сообщество на всех уровнях – социально-коммуникативном, образовательном, профессиональном педагогическом и исполнительском – является наличие обширного репертуарного багажа, в содержании которого будут представлены произведения различных жанров, стилей, форм, а также образцы музыкальной культуры той страны, того народа, где музыкант планирует осуществлять свою образовательную, исполнительскую, педагогическую, просветительскую, культурно-досуговую деятельность. Приобретение подобного музыкально-исполнительского опыта возможно на основе реализации регионально-этнического социокультурного принципа формирования активного концертно-исполнительского и педагогического репертуара. Реализация данного принципа, в свою очередь, диктует необходимость освоения – в рамках методики обучения музыкальному искусству и игре на музыкальном инструменте – регионально-этнического социокультурного компонента.

Целесообразность дополнения содержания традиционных методик, использующихся при обучении музыкантов в детских, средних и высших специальных и пе-

дагогических учебных заведениях, регионально-этническим социокультурным компонентом обусловлена, в частности, социальными потребностями их выпускников, чья профессиональная и дальнейшая образовательная деятельность тесно связана с регионально-этническим фактором. Успешность концертно-исполнительской, педагогической, социально-культурной, учебной деятельности музыкантов за рубежом во многом определяется наличием у выпускников глубоких знаний по истории, традиционной, классической и современной культуре той страны, где выпускник планирует продолжить обучение, начать профессиональную исполнительскую или педагогическую деятельность. Выбор нотного материала, формирующего содержание регионально-этнического социокультурного компонента, зависит от условий его дальнейшего применения выпускниками, имея в виду потенциальные зарубежные музыкально-образовательные центры, то есть те регионы, в которых функционируют специальные начальные, средние и высшие учебные заведения, а также культурно-досуговые организации, привлекательные для российских студентов и специалистов в образовательном и профессиональном исполнительском и педагогическом аспектах.

#### Литература

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608 с.
2. Абдуллин Э.Б. Методология педагогики музыкального образования: Учебник. М.: Академия, 2006. 264 с.



## ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ



Концептуальной предпосылкой современной образовательной политики является идея непрерывного профессионального образования. В конце минувшего года в столице Татарстана произошло значимое в этом плане событие, которое можно рассматривать как серьезный шаг на пути установления конструктивного диалога между системой образования и реальным сектором экономики. На базе Казанского государственного технологического университета 10–11 декабря 2008 г. состоялись два идейно и организационно связанных мероприятия: IX Всероссийская конференция по дополнительному образованию «Кадровое обеспечение инновационных процессов в экономике и образовании России» и Всероссийский форум «Социальное партнерство в системе непрерывного образования», продемонстрировавшие инновационные тенденции в области социального взаимодействия. Совместные заседания представителей научно-педагогической общественности и бизнес-сообщества позволили отметить несомненные успехи отечественной системы ДПО, выявить трудности и проблемы, а также наметить перспективы ее развития в контексте современных реалий.

В работе конференции и форума приняли участие свыше 400 человек из 70 городов России, а также гости из Финляндии, Казахстана, Украины. Были представлены 250 образовательных учреждений и 41 предприятие, органы управления образованием субъектов РФ.

*С приветствием к участникам конференции и форума обратились:*

- премьер-министр Республики Татарстан *Р.Н. Минниханов*;
- руководитель Федерального агентства по образованию *Н.И. Булаев*;
- первый заместитель Премьер-министра Республики Татарстан *Р.Ф. Муратов*;
- министр образования и науки Республики Татарстан *Н.М. Валеев*;
- министр экономики Республики Татарстан *М.Р. Сафиуллин*;
- министр труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан *А.Р. Шафигуллин*;
- от Национального фонда подготовки кадров – академик РАО, руководитель экспертно-аналитического центра *В.М. Жураковский*;
- от Международного общества по инженерной педагогике – президент РМК IGP, ректор МАДИ (ГТУ) *В.М. Приходько*;
- президент Российского союза химиков *В.П. Иванов*;
- от Российского химического общества им. Д.И. Менделеева – президент *П.Д. Саркисов*, вице-президент *Н.Н. Кулов*;
- от Международной академии наук высшей школы – президент МАН ВШ *В.Е. Шукшунув* и профессор МГТУ им. Н.Э. Баумана *В.Е. Медведев*;
- от Совета ректоров вузов Республики Татарстан – ректор Казанского государственного университета *М.Х. Салахов*;

- от Союза ДПО России – генеральный директор *В.В. Валентинов*;
- от Академии наук Республики Татарстан – президент АН РТ *Мазгаров А.М.* и заместитель президента *А.М. Гумеров*;
- от Казанского научного центра РАН – академик *О.Г. Синяшин*;
- от Торгово-промышленной палаты Республики Татарстан – председатель Правления *Ш.Р. Агеев*.

*На совместном пленарном заседании выступили:*

- *Г.С. Дьяконов* – ректор Казанского государственного технологического университета и *В.Г. Иванов* – руководитель МРЦПК РТ, первый проректор КГТУ по учебной работе;
- *Б.П. Павлов* – первый заместитель Премьер-министра Республики Татарстан;
- *И.А. Мосичева* – начальник отдела подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров Управления научных исследований и инновационных программ Рособразования;
- *А.Г. Свинаренко* – исполнительный вице-президент Российского союза промышленников и предпринимателей;
- *А.П. Бердашкевич* – советник комитета Государственной Думы РФ по образованию;
- *А.Н. Кудрявцева* – первый заместитель министра экономики Республики Татарстан;
- *М.Х. Салахов* – председатель Совета ректоров вузов Республики Татарстан, ректор Казанского государственного университета им. Ленина;
- *А.И. Поминов* – заместитель министра образования и науки Республики Татарстан;
- *И.А. Якушев* – заместитель генерального директора по науке ОАО «Татнефтехиминвест-холдинг»;
- *Г.В. Мухаметзянова* – директор Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, академик РАО;
- *И.Д. Лобанова* – главный специалист Управления лицензирования, аккредитации и надзора в образовании;
- *В.С. Сенашенко* – профессор Российского университета дружбы народов;
- *Р.Н. Мухамадеев* – заместитель генерального директора ОАО «Татнефть»;
- *В.И. Андреев* – председатель Поволжского отделения РАО, академик РАО.

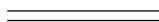
Также были заслушаны сообщения ректора Новомосковского института повышения квалификации *В.В. Никулина*, проректора Ярославской государственной академии промышленного менеджмента им. Н.П. Пастухова *Ю.В. Василькова*, директора Института дистанционного образования Томского государственного университета *Г.В. Можайевой*, директора ИДПО РУДН *Е.С. Сжёнова*, президента МАПДО *А.Г. Демьянченко*.

*На конференции работали следующие секции:*

- «Актуальные вопросы развития системы повышения квалификации преподавателей высшей школы в условиях модернизации российского образования»;
- «Инновационные процессы в системе ДПО: методология, теория и практика»;
- «Дополнительное образование как фактор социально-экономического и общественно-политического развития региона»;
- «Повышение квалификации в области создания и использования информационных технологий – определяющего фактора обеспечения конкурентоспособности современного производства».

На пленарных и секционных заседаниях было заслушано свыше 100 докладов, состоялись дискуссии и коллегиальное обсуждение проблем образовательной отрасли и ее взаимодействия с реальным сектором экономики.

На заключительном пленарном заседании по итогам работы было принято решение, в котором была отмечена как безусловно позитивная идея проведения совместных мероприятий – конференции и форума – по проблемам дополнительного образования.



**Приветствие Федерального агентства по образованию  
IX Всероссийской конференции по дополнительному образованию  
«Кадровое обеспечение инновационных процессов  
в экономике и образовании России» и Всероссийскому форуму  
«Социальное партнерство в системе непрерывного образования»**

*Уважаемые коллеги!*

Федеральное агентство по образованию приветствует всех участников конференции и форума и выражает благодарность организаторам за отлично проведенную подготовительную работу!

В ноябре 2008 года Правительство Российской Федерации одобрило Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года, в которой отмечается, что ожидаемая новая волна технологических изменений обесценивает многие традиционные факторы роста и резко усиливает роль инноваций в соци-



ально-экономическом развитии страны. Уровень конкурентоспособности современной инновационной экономики все в большей степени будет определяться качеством профессиональных кадров, в том числе в сфере образования.

Решение задач, поставленных в Послании Федеральному Собранию Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым, предполагает широкомасштабную реализацию программ дополнительного профессионального образования, разработанных для поддержки инновационных процессов в России, потребует расширения доступа граждан к основным и дополнительным образовательным программам профессионального образования. В современных условиях трудно переоценить роль системы дополнительного профессионального образования. Необходимо использовать опыт работы инновационных образовательных учреждений, создавая ресурсные центры, потенциал которых станет базой для повышения квалификации специалистов, руководителей, профессорско-преподавательского состава вузов, проведения стажировок преподавателей, студентов и аспирантов.

Руководителям высших учебных заведений необходимо обратить особое внимание на эффективность функционирования структур дополнительного и послевузовского профессионального образования.

Полагаю, что включение работодателей в разработку образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров всех отраслей, включая научные и научно-педагогические кадры высшей школы, позволит сформировать новые факторы, обеспечивающие социально-экономическое развитие России, усилит роль высшей школы в реализации заявленной руководством страны концепции четырех «И» – Институты, Инвестиции, Инфраструктура, Инновации.

Желаю участникам конференции и форума плодотворной работы на благо России!

*Руководитель Федерального агентства  
по образованию*

*Н.И. Булаев*

*Уважаемые участники IX Всероссийской конференции по дополнительному образованию «Кадровое обеспечение инновационных процессов в экономике и образовании России» и Всероссийского форума «Социальное партнерство в системе непрерывного образования»!*

От имени Правительства Республики Татарстан и от себя лично поздравляю вас со знаменательным событием – открытием IX Всероссийской конференции по дополнительному образованию «Кадровое обеспечение инновационных процессов в экономике и образовании России» и Всероссийского форума «Социальное партнерство в системе непрерывного образования».

Развитие современной промышленности и общества сегодня невозможно представить без инновационных технологий во всех сферах жизни человека. Такой путь требует максимальных усилий со стороны государства, бизнеса и всего общества.

Переход на инновационные рельсы связан прежде всего с масштабными инвестициями в человеческий капитал. Развитие человека – это и основная цель, и необходимое условие прогресса современного общества. Именно инновационная деятельность в современном мире является решающим фактором социального и экономического развития страны. Инвестиционная система в Республике Татарстан, равно как и в Российской Федерации в целом, состоит из центров ответственности, хозяйствующих субъектов, финансовых институтов развития, механизмов их взаимодействия, критериев оценки эффективности инвестиционной деятельности, ресурсов, нормативно-правовой базы и органов государственной и муниципальной власти.

Сегодняшняя конференция рассматривает вопросы интеграции науки, образования и производства в качестве неперемного условия реализации принципа «образование через всю жизнь», а также вопросы подготовки специалистов высшей квалификации и руководителей с инновационным мышлением для экономики и социальной сферы республики, вопросы повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей.

Казанский государственный технологический университет, организатор сегодняшних мероприятий, успешно участвует в социально-экономических преобразованиях в Республике Татарстан, выступая основным разработчиком и соисполнителем государственной программы развития инновационной деятельности Республики Татарстан, а также ведущим исполнителем государственного заказа в области химии и химической технологии по программам развития приоритетных направлений науки и нефтегазохимического комплекса региона.

Желаю участникам конференции и форума плодотворной работы, больших творческих успехов в развитии отечественной науки и инноваций!

*Премьер-министр  
Республики Татарстан*

*Р.Н. Минниханов*



**В.И. КОШКИН**  
**И.А. МОСИЧЕВА**  
**В.П. ШЕСТАК**

**Федеральное агентство  
по образованию**

IX Всероссийская конференция по дополнительному профессиональному образованию «Кадровое обеспечение инновационных процессов в экономике и образовании России» и Всероссийский форум «Социальное партнерство в системе непрерывного образования» прошли на базе Казанского государственного технологического университета по вполне очевидным причинам.

Десять лет назад был создан Межотраслевой региональный центр профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов Республики Татарстан (МРЦПК РТ) – структурное подразделение университета, изначально ориентированное на практическое воплощение принципа единства образования, науки и производства. Так что идея Рособразования об организации совместного мероприятия по проблемам дополнительного профессионального образования в контексте объединения усилий вузов и бизнес-сообщества не могла не найти здесь понимания и поддержки. Высокий потенциал сферы дополнительного образования республики, а также успехи программы развития инновационной деятельности в Республике Татарстан объясняют и то, что уже не первый раз мероприятие такого высокого уровня проводится в Казани.

Идея Федерального агентства по образованию об одновременном проведении конференции и форума была направлена на консолидацию всех образовательных структур, учреждений

## **По пути реализации современной модели образования (некоторые итоги конференции и форума)**

и предприятий России, реализующих программы дополнительного профессионального образования, что необходимо в современных российских условиях для поддержания процессов кадрового обеспечения инновационных процессов в отраслях экономики, включая образовательную.

Именно эта идея обеспечила повышенное внимание широкой общественности к заседаниям, участие в которых приняли представители образовательных учреждений и промышленных предприятий многих субъектов Российской Федерации.

Большой интерес к организации и работе конференции и форума проявили ответственные работники Кабинета министров Республики Татарстан – Министерства образования и науки РТ, Министерства экономики РТ, Министерства труда, занятости и социальной защиты РТ; а также Совет рек-



торов вузов РТ, Казанский научный центр РАН, Академия наук РТ, Поволжское отделение РАО, Торгово-промышленная палата РТ, Ассоциация предприятий и предпринимателей РТ, Межотраслевой региональный центр профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов РТ.

Все участники конференции и форума ощутили искреннее гостеприимство хозяев, их желание поделиться своим опытом созидания единого образовательного пространства в Республике Татарстан.

В выступлениях первого заместителя Премьер-министра РТ Б.П. Павлова, заместителя министра образования и науки РТ А.И. Поминова и первого заместителя министра экономики РТ А.Н. Кудрявцевой были подчеркнуты важность и эффективность развития системы повышения квалификации и переподготовки кадров при проведении мероприятий по социально-экономическому развитию региона. Прозвучала инновационная идея по реализации концепции непрерывного образования путем превращения Республики Татарстан в «обучающийся регион».

В работе конференции принял участие А.Г. Свиначенко – исполнительный вице-президент Российского союза промышленников и предпринимателей (РСПП), бывший заместитель министра образования и науки Российской Федерации, которому хорошо известны потенциал образовательных учреждений России и их внутренние проблемы. В своем выступлении он напомнил участникам, что бизнес крайне заинтересован в развитии и совершенствовании системы профессионального образования. Рабочая сила, ее количество и качество являются решающим нематериальным фактором конкурентоспособности компаний и всей российской экономики и, как след-

ствие, общественного благополучия страны. Ключевой вопрос сегодняшнего дня – придание нового импульса развитию профессионального образования и, в частности, дополнительного профессионального образования, что возможно только на основе эффективного партнерства государства и бизнеса. Позитивным переменам в профессиональном образовании должно способствовать широкое применение рыночных механизмов для повышения качества образования и обеспечения доступности качественных образовательных услуг. А.Г. Свиначенко предложил руководителям учреждений дополнительного профессионального образования в своей деятельности руководствоваться структурой своих бюджетов, имея в виду расширение предоставления образовательных услуг отраслевым предприятиям. Он напомнил, что в рамках национального проекта нет программы переподготовки кадров, но сейчас готовятся предложения, в том числе и от РСПП, о переподготовке людей, которые пострадали от изменившейся экономической ситуации. Предложив вводить в действие антикризисные программы дополнительного образования как можно оперативнее, он отметил, что в ус-



ловиях экономического кризиса более эффективными могут оказаться программы повышения не узкопрофессиональных, а базовых квалификаций.

Важным результатом конференции и форума явилось активное участие в обсуждении проблем ДПО представителей Национального фонда подготовки кадров, Российского союза химиков, Российского химического общества им. Д.И. Менделеева, Международного общества по инженерной педагогике, которые поддержали усилия, предпринимаемые Рособразованием, по улучшению качества программ дополнительного профессионального образования, широкому распространению опыта инновационных вузов, развитию системы повышения квалификации преподавательского корпуса учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования. Проблемы взаимосвязи образования, науки и производства были рассмотрены в аспекте реализации современной модели непрерывного профессионального образования.

Участники конференции и форума выразили озабоченность по поводу необходимости в условиях кризисной ситуации в экономике России разработки и реализации коротких (от 18 часов) программ дополнительного профессионального образования, обеспечивающих быструю профессиональную ориентацию освобождающихся трудовых ресурсов.

Наибольший интерес участников конференции и форума был проявлен к следующим темам, вызвавшим оживленные дискуссии на секционных заседаниях:

- развитие системы повышения квалификации преподавателей системы образования – как за счет средств федерального бюджета, так и в режиме взаимодействия с предприятиями отраслей экономики России;

- инновационные процессы в системе дополнительного профессионального образования: содержание образовательных программ и технология организации обучения;

- роль представителей образовательной отрасли в реализации концепции непрерывного образования как организации «обучения через всю жизнь»;

- дополнительное образование как фактор социально-экономического и общественно-политического развития региона и установление социального партнерства с предприятиями и органами исполнительной власти регионов;

- опыт инновационного менеджмента в сфере дополнительного и непрерывного профессионального образования в Республике Татарстан, а также опыт Российского университета дружбы народов по организации дополнительного образования в формате непрерывного образования;

- проблемы участия вузов в организации и обеспечении корпоративного и бизнес-образования;

- вопросы инженерной педагогики (опыт IGIP).

Множество актуальных вопросов было поднято в сообщении И.А. Мосичевой, начальника отдела подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров Управления научных исследований и инновационных программ Федерального агентства по образованию, в частности о работе по внесению изменений в Постановление Правительства Российской Федерации от 26 июня 1995 года № 610 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов», проводимой рабочей группой Минобрнауки России. В выступлении прозвучала тема о необходимости обеспечения ка-

чества программ дополнительного профессионального образования, был поставлен вопрос о мониторинге процесса повышения квалификации преподавателей, осуществляемого за счет средств федерального бюджета.

Всего на пленарных и секционных заседаниях было заслушано более 50 докладов и сообщений, проведены дискуссии и коллегиальный анализ проблем российского образования. В частности, генеральный директор Союза ДПО В.В. Валентинов поставил на обсуждение вопрос об отсутствии четко сформулированных требований работодателей к образовательным программам дополнительного профессионального образования, президент Межгосударственной ассоциации последипломного образования (МАПДО) А.Г. Демьянченко обратил внимание участников конференции и форума на необходимость тщательного изучения Концепции развития системы непрерывного образования в Российской Федерации до 2012 г., разработанной Минобрнауки России.

На заключительном пленарном заседании конференции и форума были приняты следующие решения и рекомендации.

- Одобрить работу Федерального агентства по образованию по организации повышения квалификации педагогических и научно-педагогических работников системы профессионального образования, обеспечивающую улучшение качества научных исследований и реализацию инновационных программ в высшей школе России.

- Отметить, что введение в действие внутреннего регламента Федерального агентства по образованию по исполнению государственной функции «Организация повышения квалификации и переподготовки научно-педагогических работников государственных учреждений высшего профессионального образования и государственных

научных организаций, действующих в системе высшего и послевузовского профессионального образования» обеспечило конкурсный и прозрачный механизм отбора вузов, организующих повышение квалификации за счет средств федерального бюджета.

- Одобрить инициативу Федерального агентства по образованию – объединение Всероссийской конференции по дополнительному образованию и форума в одно мероприятие, что обеспечивает масштабное коллегиальное рассмотрение проблем дополнительного профессионального образования в России, консолидацию опыта работы образовательных учреждений и его адаптацию к потребностям отраслей экономики.

- Одобрить программные цели Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, обеспечить разработку программ дополнительного профессионального образования, направленных на поддержку запланированных в Концепции мероприятий.

- Считать приоритетными направлениями повышения квалификации научно-педагогических работников вузов те направления, которые связаны с модернизацией образовательной отрасли, в том числе с реструктуризацией сети университетов России.

- Учитывая современные экономические реалии России, просить рабочую группу Минобрнауки России по пересмотру Постановления Правительства Российской Федерации от 26 июня 1995 года № 610 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов» рассмотреть целесообразность введения коротких (от 18 часов) программ для

всех категорий слушателей с выдачей документов государственного образца.

- Одобрить работу органов исполнительной власти и организаций Республики Татарстан по развитию непрерывного и дополнительного профессионального образования в республике. Поддержать инициативу превращения Республики Татарстан в «обучающийся регион».

- Отметить положительный опыт 10-летней деятельности созданного на базе Казанского государственного технологического университета (ректор Г.С. Дьяконов) Межотраслевого регионального центра профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов Республики Татарстан (руководитель В.Г. Иванов), консолидирующего работу вузов Республики Татарстан в сфере дополнительного профессионального образования, обеспечившего эффективность федерального эксперимента по отработке региональной системы управления дополнительным профессиональным образованием, проведенного Рособразованием в Республике Татарстан.

- Считать целесообразным продолжение работы Межотраслевого регионального центра профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов Республики Татарстан по разработке инновационной модели дополнительного профессионального образования на основе программ, обеспечивающих единое образовательное пространство образовательных учреждений высшего профессионального образования, корпоративных университетов и образовательных подразделений предприятий реального сектора экономики.

- Отметить эффективность деятельности Московского государственного института радиотехники, электро-

ники и автоматики (технического университета) (МИРЭА) (ректор А.С. Сигов) по обеспечению организационного и методического сопровождения деятельности вузов по повышению квалификации, осуществлению мониторинга процессов повышения квалификации.

- Просить Департамент государственной политики в образовании Минобрнауки России провести актуализацию государственных требований к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для получения дополнительных квалификаций. В обстановке проведения антикризисных мероприятий в экономике России просить ускорить процедуру утверждения государственных требований к специалистам для получения дополнительных квалификаций.

- Признать целесообразным государственную аккредитацию учреждений дополнительного профессионального образования, реализующих программы профессиональной переподготовки длительностью свыше 500 часов, по которым нет утвержденных государственных требований.

- Отметить необходимость повышения инновационной активности вузов в организации и проведении корпоративного обучения для предприятий отраслей экономики России.

- Одобрить и рекомендовать к изучению опыт Российского университета дружбы народов (ректор В.М. Филиппов) по реализации программ дополнительного и дополнительного профессионального образования в качестве важного компонента системы непрерывного образования России.

- Поручить Союзу ДПО (генеральный директор В.В. Валентинов) обратиться в Минобрнауки России с предложением о создании межведомственного координационного совета по проблемам дополнительного профессионального образования.

*Г.С. ДЬЯКОНОВ, ректор  
В.Г. ИВАНОВ, руководитель  
МРЦПК РТ, первый проректор  
Казанский государственный  
технологический университет*

**К**азанский государственный технологический университет, имеющий более чем столетнюю историю, является родоначальником высшего политехнического образования в Поволжье. История КГТУ берёт начало с промышленного училища, учрежденного Министерством народного просвещения России ещё в 1890 г. Вузом – Казанским политехническим институтом – это учебное заведение стало в 1919 г., а в 1933 г. он был преобразован в Казанский химико-технологический институт, получивший в 1992 г. статус университета.

Сохраняя и поддерживая блестящие традиции всемирно известной казанской школы химиков и механиков, КГТУ неуклонно развивается в русле стратегии инновационного прорыва. В настоящее время в его состав входят 15 институтов, включая НИИ «Спецкаучук», проектный институт «Союзхимпромпроект», Институт военного обучения (единственный в Поволжском регионе), а также Институт дополнительного профессионального образования (ИДПО КГТУ), ставший сегодня мощной структурой воспроизводства кадров республиканского уровня, позволяющей каждому человеку за короткие сроки приобрести новую специальность, повысить квалификацию, реализовать потребность в самосовершенствовании и адаптации к меняющимся условиям жизни. В Казанском государственном технологическом университете по 102 направлениям бакалавриата, магистратуры и специалитета обучаются более 27 тысяч студентов из России и зарубежных стран.

## **Казанский технологический: инновационный поиск**

Согласно данным Федерального агентства по образованию за 2008 г., КГТУ входит в тройку ведущих региональных технологических вузов России – лидеров в области подготовки высококвалифицированных кадров инженерно-химического профиля.

Подлинное достояние и гордость университета – высококвалифицированные педагоги и научные работники, сложившиеся научные школы, сильная и активно развивающаяся материальная база. Сегодня у нас функционируют признанные школы в следующих областях науки и инженерии: технологии нефтехимических производств, синтетического каучука, электрохимических процессов, органических и неорганических полимеров; биотехнологии; методология проектиро-



вания оборудования; математическое моделирование процессов химической технологии, тепло- и массообмена; охрана окружающей среды; информационные технологии; химия элементоорганических соединений, теоретическая химия, спецхимия и спецтехнологии, а также в сфере социально-экономических проблем современного общества, философских и психолого-педагогических основ высшего технического образования. Учеными университета развивается около 40 научных направлений. В КГТУ успешно функционируют 13 диссертационных советов, на которых ежегодно защищается до 15 докторских и 100 кандидатских диссертаций. Крупные научные достижения наших ученых отмечены в последние годы шестью государственными премиями. С участием КГТУ на предприятиях нефтехимического комплекса республики внедрены технологии производства галобутилкаучука и одноэтапного синтеза изопрена, реконструирован завод синтеза изопрена с увеличением производительности до 150 тыс. т в год, реализован ряд других проектов.

С целью коммерциализации результатов исследований в университете создана собственная научно-производственная база: научно-производственный парк КГТУ, бизнес-инкубатор, инновационные полигоны «Искра», «Болан», спецполигон «Остров», Центр трансфера технологий. Внедрение результатов разработок осуществляется с участием студентов и аспирантов на шести предприятиях, созданных в бизнес-инкубаторе КГТУ. Все это позволило заметно нарастить объем научно-исследовательских работ, который в минувшем году достиг 400 млн. рублей.

Значительную поддержку нашим инновационным проектам и инициативам оказывает Совет попечителей вуза, действующий уже более 15 лет. В

его состав входит около ста генеральных директоров крупнейших предприятий страны. С большинством этих предприятий заключены долгосрочные договоры и соглашения, в том числе и о промышленном внедрении разработок учёных университета. Кроме того, Совет попечителей, председателем которого является директор ОАО «Нижнекамскнефтехим» Владимир Бусыгин, активно содействует вузу в решении вопросов совершенствования системы подготовки инженерных кадров, повышения контроля качества образования и обеспечения сбалансированного распределения специалистов. Потенциальные работодатели делают ставку на наших студентов ещё во время их обучения в вузе. Фактически в КГТУ действует система государственного заказа, зарекомендовавшая себя ещё в советские времена. В 2008 г., учитывая наш успешный опыт взаимодействия с предприятиями, Рособразование установило для КГТУ повышенную (до 40%) квоту целевого приема на первый курс по всему спектру специальностей – дело в том, что до 2012 г. заяв-



ки предприятий на специалистов значительно превышают число выпускников, покидающих стены вуза.

Наш университет, как и все российское образование, обеспокоен проблемой обеспечения конкурентоспособности своих выпускников. Один из путей ее решения мы видим в соединении проектной и образовательной деятельности студентов, что позволяет нашему студенту реально овладевать различными конкретными способами деятельности, а не только знаниями об этих способах, как зачастую было прежде. Мировой и отечественный опыт показывает, что наиболее эффективное образование дает сегодня корпоративное учебное заведение, интегрирующее науку, образование и запросы бизнес-сообщества в целях общественно-государственного контроля над качеством образования, обеспечения сбалансированного распределения специалистов и подготовки их по востребованным экономикой направлениям. В КГТУ разработана и внедряется система проектно-деятельностного образования. Суть ее заключается в том, что команда студентов начиная с третьего курса уже во время учебы выполняет производственный или даже бизнес-проект, финансируемый конкретным заказчиком. При таком подходе студент имеет возможность дополнительного заработка и, что самое важное, лучше ориентируется в будущей профессиональной деятельности, сокращая тем самым срок адаптации на предприятии.

Реализация этой идеи решает проблему сопряжения социального заказа и содержания образования, обеспечивая студентам надлежащую профессиональную компетентность при сохранении фундаментального характера подготовки, ориентирует выпускника на максимальное развитие способностей по решению конкретных задач

в областях его профессиональной деятельности. Такой подход органично сочетается с традиционной установкой высшего технического образования на фундаментальность подготовки и выработку навыков самообучения, задает возможности дальнейшей специализации в целях эффективной профессиональной деятельности. Сейчас работа в этом направлении ведется на инновационно-производственных полигонах КГТУ. А масштабная реализация проектно-деятельностной подготовки начнется на площадях создаваемого в Казани федерального индустриального парка высоких технологий «Химград». Наш университет активно участвует в создании этого технополиса. Наши ученые фактически являются разработчиками его идеологии: с нашим активным участием формулировалась заявка, а все проектные работы осуществляет институт «Союзхимпромпроект» – структурное подразделение КГТУ.

На базе «Химграда» создается центр коллективного пользования пилотными установками, в котором будут реализовываться инновационные проекты и образовательные программы. В настоящее время для внедрения подготовлено более 100 проектов по химии и нефтехимии, суб- и сверхкритическим технологиям, нанотехнологиям и наноматериалам. В процессе работы над проектами студенты получают возможность разработать бизнес-план, организационную структуру, документы, необходимые для открытия венчурного предприятия, а также апробировать его через технопарк и бизнес-инкубатор. Все это, наряду с концептуальной проработкой научных основ нового бизнеса и его технологическими составляющими, будет представлено в выпускной квалификационной работе магистра или бакалавра. При этом решается ряд задач, среди которых важнейшей явля-

ется подготовка и переподготовка высококвалифицированных инновационно-ориентированных кадров, имеющих опыт работы на современном высокотехнологичном оборудовании. Будут организованы также обучение и повышение квалификации специалистов, работающих в данной и смежной отраслях, а также осуществлены совместные научно-образовательные проекты с ведущими предприятиями РФ. В реализации данной стратегии примут участие Фонд содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере, инвестиционно-венчурный фонд Республики Татарстан, технопарк «Идея», а также ведущие нефтехимические и машиностроительные предприятия, такие как ОАО «Татнефтехиминвестхолдинг», ОАО «Нижнекамскнефтехим» и др.

Для внедрения новых образовательных технологий существуют объективные условия как на региональном уровне, так и в рамках университетского комплекса. Наличие развитой инфраструктуры, богатый опыт инновационной деятельности позволяют КГТУ реализовать крупные социально-экономические проекты, способные кардинально повлиять на инновационное развитие Республики Татарстан и отраслей экономики России в целом.

Технологический университет активно участвует в социально-экономических программах разного уровня, выступая основным разработчиком и соисполнителем государственной программы развития инновационной деятельности республики, а также ведущим исполнителем госзаказа в области химии и химической технологии по программам развития приоритетных направлений науки и нефтегазохимического комплекса региона.

Передовые позиции позволили КГТУ стать базовым вузом по разра-

ботке образовательной программы для бакалавров и магистров по направлению «Химическая технология» и ключевым исполнителем федерального проекта «Разработка механизма практического масштабного внедрения двухуровневой подготовки в системе инженерного образования в России». Современной инновационной экономике, основанной на высоких технологиях и интеллектуальном труде, требуются специалисты с различным уровнем компетентности. Двухуровневая система лучше всего отвечает потребностям рыночной экономики, открывая возможность сближения процессов обучения и работы, повышения мобильности студентов и преподавателей, организации гибких подходов к продолжительности времени обучения, к выбору форм обучения и занятости.

Немаловажно, что реализация новых образовательных технологий подкреплена инфраструктурой инновационного развития Татарстана последних лет. Об этом свидетельствуют и недавний успех проекта РТ по нефтепереработке в конкурсе инвестиционных проектов, и создание в республике технопарка в сфере высоких технологий, и соглашение о сотрудничестве между РТ и Российской корпорацией нанотехнологий, подписанное Президентом Республики Татарстан и генеральным директором «РОСНАНО». Это соглашение сопровождается комплексным проектом по развитию нанотехнологий, включающим в себя 26 предложений итоговой стоимостью более 22 млрд. руб. с планируемой прибылью более 60 млрд. руб. Значительная часть проектов представлена именно нашим университетом. На протяжении последних лет в вузе успешно ведутся исследования наноразмерных систем. Многие из экспериментальных установок, которые относятся к нано-

технонауке, широко используются в учебном процессе.

Актуальность тематики работ и востребованность их результатов позволяют нашим учёным получать финансовое сопровождение своих исследований со стороны ведущих российских и мировых научных фондов и организаций. Вот лишь несколько примеров: грант Президента России «Исследования молекулярной и спиновой динамики и роли квантовой когерентности в фотоиндуцируемых процессах, исследование низкоразмерных систем, наноструктур и спиновых кластеров. Развитие физических методов исследования»; грант РФФИ «Жидкокристаллические металлосодержащие системы в дизайне nanoорганизованных материалов с улучшенными фотофизическими и магнитными свойствами»; грант Министерства образования и науки РФ и Американского фонда гражданских исследований и развития «Эффективные люминесцентные среды на основе nanoорганизованных лиотропными мезофазами ионов лантаноидов».

Сформировавшиеся научные школы и научные направления служат хорошим заделом для развития в университете образовательной программы «Наноматериалы и нанотехнологии» и подготовки специалистов в этой области. С нынешнего года открыт приём на специальность «Наноматериалы»; конкурс на бюджетные места был столь высок, что их заняли не просто медалисты, а победители республиканских и российских научных олимпиад.

Ускоряющийся темп устаревания знаний и технологий в контексте постоянно меняющихся требований общества и рынка к системе образования обуславливает процесс постоянного обновления профессиональных компетенций. Важным механизмом, позволяющим интегрировать разные уровни и формы образования для создания

гибкой образовательной траектории личности и специалиста, является *система дополнительного образования*. В КГТУ она имеет давние корни и традиции. К настоящему времени Институт дополнительного профессионального образования (ИДПО КГТУ) включает в себя более двадцати высших школ и факультетов, отделов и центров, которые реализуют разнообразные программы ДПО для научно-педагогических работников, руководителей и специалистов, студентов и школьников, а также программы второго высшего профессионального образования. Только за последние два года появились Высшая школа модельного бизнеса, Высшая школа искусств, Высшая школа бизнеса, Высшая школа социальных технологий. При них созданы кафедры экономики и управления на предприятиях пищевой промышленности, управления и кадровой политики, финансово-правового обеспечения хозяйственной деятельности. На базе бывшего специального факультета «Психология» создан гуманитарно-психологический факультет.

В 1998 г. в Республике Татарстан, исторически обладающей мощным образовательным потенциалом (это около 50 государственных вузов с филиалами и около 30 негосударственных вузов и филиалов), пришли к необходимости объединения и координации усилий образовательных учреждений всех уровней, реализующих программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников всех категорий. Мы создали региональную, функционально интегрированную и организационно распределённую структуру, методологически и методически объединяющую подразделения дополнительного профессионального образования всех вузов и ссузов, а также специализированные учреждения ДПО республики. По пред-

ложению Совета ректоров вузов РТ, поддержанному Кабинетом министров РТ, функции координирующего органа были возложены на учрежденный на базе ИДПО КГТУ Межотраслевой региональный центр профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов Республики Татарстан (МРЦПК РТ). За прошедшие 10 лет МРЦПК РТ стал признанным лидером системы ДПО. Важной задачей нашей работы является повышение конкурентоспособности слушателей системы посредством освоения актуальных программ повышения квалификации, постоянная ориентация на усиление взаимодействия между образованием и реальным сектором экономики. Мы внимательно следим за успехами других регионов и образовательных учреждений ДПО, изучаем их опыт по внедрению инноваций. Тематами научных исследований наших ученых становятся образовательные технологии дополнительного образования, подготовка научно-педагогических кадров для системы ДПО, проблемы и пробелы нормативного регулирования дополнительного образования, вопросы интеграции базовых и дополнительных программ профессионального образования.

МРЦПК РТ сегодня – это:

- разветвленная действенная структура, включающая вузы, образовательные учреждения ДПО, представительства в крупнейших производственных организациях;
- свыше 13000 программ ДПО в области машиностроения, химической и нефтехимической технологии, биотехнологии, экологии, пищевой и легкой промышленности, управления качеством, экономики, бухучета, юриспруденции, менеджмента, социальной работы, психологии, педагогики, управления персоналом, иностранных языков, охраны труда, инфор-

мационных технологий, строительства и др.;

- более 5 тыс. преподавателей, в том числе 600 профессоров, докторов наук и более 3 тыс. доцентов, кандидатов наук;
- около 7 тыс. руководителей и специалистов, ежегодно повышающих свою квалификацию.

МРЦПК РТ получил аккредитацию ряда государственных и государственно-общественных органов. Ему предоставлено право на проведение экспертизы образовательных программ ДПО по направлениям, на аккредитацию независимых учебных центров по предаттестационной подготовке руководителей и специалистов опасных производств по промышленной безопасности и др.

Одним из важнейших факторов успеха ИДПО КГТУ, как и университета в целом, является традиционно тесная взаимосвязь с реальным сектором экономики. На сегодняшний день подписаны соглашения о сотрудничестве и ведется реализация программ ДПО с ОАО «Газпром», ОАО «СИБУР Холдинг», ОАО «Татнефть», ОАО «Татнефтепродукт», ОАО «НК Роснефть», ОАО «Лукойл», ОАО «Нижнекамскнефтехим», ОАО «Казанькомпрессормаш», ООО «Газпром трансгаз Нижний Новгород», ООО «Пермьтрансгаз» и другими крупнейшими предприятиями страны. Важным следствием такого взаимодействия стало внедрение перспективных принципов разработанной нашими специалистами проектно-деятельностной образовательной модели, позволяющей гибко реагировать на потребности работодателей в квалифицированных специалистах.

Главный смысл всей нашей работы в этом направлении – существенное повышение качества основного высшего образования. Преподаватели, задействованные в системе ДПО, не могут себе позволить войти в заводскую ауди-

торию или в учебный класс корпоративного университета со старыми конспектами, им приходится быть в курсе новейших достижений науки и практики. Естественно, что новые теоретические знания, практические новинки, анализ проблем отрасли и конкретного производства они приносят потом и в студенческую аудиторию. Не случайно в 2007–2008 гг. КГТУ определен Рособразованием как один из базовых вузов, осуществляющих повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вузов по приоритетным направлениям. Право разрабатывать образовательные стандарты нового поколения по химической технологии мы также получили во многом благодаря тому, что имеем хороший опыт разработки профессиональных образовательных программ, учитывающих потребности конкретной отрасли.

Многолетний плодотворный опыт сотрудничества с промышленными предприятиями способствовал быстрой адаптации университета к деятельности республиканских образовательных кластеров, из которых КГТУ курирует три: «Нефтепереработка и нефтехимия», «Легкая промышленность», «Сервис». На основе сформированных в вузе принципов инновационной идеологии успешно развивается образовательная среда, ориентированная на выпуск специалистов, обладающих современными профессиональными компетенциями, нацеленных на осуществление инновационных преобразований в экономике и социальной сфере Татарстана и России.

Роль и значение системы ДПО республики усиливается в связи с проведением в Казани Всемирной Универсиады-2013 и необходимостью подготовки большого количества специалистов, обслуживающих это мероприятие. Совместно с Министерством по делам молодежи, спорта и туризма РТ нами раз-

работаны программы повышения квалификации для работников туристического, ресторанного и гостиничного бизнеса, для спортивных функционеров. Ведется подготовительная работа по массовому привлечению волонтеров из числа студенческой молодежи.

В 2008 г. структура ДПО университета вышла на новый виток развития: мы приступили к реализации масштабной комплексной целевой программы на 2008–2012 гг. – «Дополнительное образование как фактор инновационного развития вуза», утвержденной Ученым советом КГТУ. Программа составлена в соответствии с требованиями вузовской системы качества образования, определяет стратегические цели и основные задачи в сфере ДПО, количественные индикаторы, источники финансирования. Для ее реализации необходима координация деятельности всех структурных подразделений университета, разработка инновационных образовательных программ разных типов и уровней, включая второе высшее профессиональное образование, военное образование, программы двойных дипломов, дополнительное образование студентов, продолженное образование выпускников ФДО, программы двойной компетенции, профессиональную переподготовку и повышение квалификации руководителей и специалистов промышленных предприятий, организаций и учреждений. С этой целью в КГТУ создан отдел дополнительного образования, который обеспечит развитие университетской системы разработки, утверждения, сопровождения и контроля дополнительных образовательных программ всех уровней.

Анализ итогов деятельности университета в сфере ДПО позволил обозначить некоторые задачи, которые будут определять вектор нашей дальнейшей работы:

- необходима специальная подготовка преподавателей, задействованных в программах ДПО; это направление повышения конкурентоспособности вуза потребует специальных инвестиций;

- целесообразно объединить усилия вуза по разработке и изданию учебно-методических материалов для профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководителей, специалистов и преподавателей с руководителями кадровых служб предприятий и с директорами образовательных учреждений НПО и СПО. Важность такого подхода усиливается в связи с созданием образовательных кластеров в Республике Татарстан и перспективой разработки и внедрения на предприятиях и в организациях профессиональных стандартов;

- из опыта работы на образовательном рынке ВПО и ДПО вытекает необходимость преимущественного расширения «пакетных» предложений, максимально учитывающих все возможные потребности потенциального заказчика и отражающих лицензионные направления образовательной деятельности вуза.

Дальнейшее развитие системы ДПО России требует научного осмысления накопленного опыта, обмена знаниями, обсуждения наиболее актуальных задач, выработки согласованных решений. Свидетельство тому – совместная работа первого Всероссийского форума «Социальное партнерство в системе непрерывного образования» и IX Всероссийской конференции по дополнительному образованию «Кадровое обеспечение инновационных процессов в экономике и образовании России».

**Н.М. БЛИНОВ**, директор  
центра ДПО  
Государственная академия  
инноваций

**В.В. ВАЛЕНТИНОВ**, генеральный  
директор Союза ДПО

**В** Концепции социально-экономического развития Российской Федерации, определяющей пути развития экономики в долгосрочной перспективе (2008–2020 гг.)<sup>\*</sup>, одной из стратегических целей государственной политики в области образования поставлена задача повышения доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества. Важная роль в совершенствовании и обновлении знаний специалистов принадлежит до-

### О необходимости совершенствования законодательной и нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность системы ДПО

полнительному профессиональному образованию (ДПО) – ключевому элементу всей системы непрерывного профессионального образования.

Концепция предусматривает, что при ее реализации особый акцент будет сделан на законодательном обеспечении институциональных и инфраструктурных изменений в области непрерывного образования. При разработке интегрированного законодательного акта «Об образовании» в полном объеме будут учитываться ее основные положения, а для реализации

<sup>\*</sup> Утверждена распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р.

концепции будут задействованы законодательные, общественные, организационные и ресурсные механизмы.

Ежегодно в системе ДПО проходят обучение около 1,5 млн. слушателей, имеющих высшее или среднее профессиональное образование. Однако, учитывая масштабы экономики России, модернизацию производств, появление новых технологий и необходимость регулярного периодического обновления профессиональных знаний специалистов, годовой контингент слушателей должен быть увеличен в несколько раз. К сожалению, этого не происходит. В течение последнего периода, несмотря на признание важности создания системы непрерывного образования, ситуация не улучшается. Не решаются и накопившиеся проблемы ДПО, связанные с законодательной и нормативно-правовой базой, регламентирующей деятельность системы.

Созданная еще в 70–80-е годы прошлого века, вместе со страной пережившая время распада СССР, последствия кризиса в экономике страны, с 1990 г. функционирующая практически в условиях полного самофинансирования и самоокупаемости, система ДПО сумела выстоять в этих непростых условиях и выйти на новые рубежи развития. Вместе с тем количество

учреждений и подразделений, реализующих программы ДПО, сокращается, что снижает конкуренцию на рынке образовательных услуг.

В 1997 г. совместным приказом Минэкономики России и Минобразования России от 17.12.1997 № 176/2535 была проведена реорганизация путем преобразования, присоединения и слияния десяти, а также ликвидации семи отраслевых образовательных учреждений, которая привела к утрате отраслевых образовательных учреждений ДПО в ведущих отраслях промышленности (судостроение, электронная промышленность, металлургия, радиоэлектроника, авиационная, легкая, оборонные отрасли промышленности) и, соответственно, возможностей приобретения специальных знаний, умений и навыков для специалистов этих отраслей. Никаких образовательных структур взамен ликвидированных создано не было. В 2005 г. распоряжением Правительства РФ от 28.06.2005 № 892-р было ликвидировано одно и присоединены к вузам 34 образовательных учреждения ДПО. В 2006 г. распоряжением Правительства РФ от 09.03.2006 № 306-р было реорганизовано путем присоединения 51 федеральное государственное образовательное учреждение ДПО, находящееся в ведении Рособразования.

Реорганизация путем присоединения к вузам и ликвидация образовательных учреждений ДПО, как правило, приводили к значительному сокращению или прекращению вообще этого вида образовательной деятельности. Присоединив к себе недвижимость образовательных учреждений ДПО в Москве и в других городах (в том числе в качестве своих филиалов), вузы зачастую увеличивали платный прием по программам высшего профессионального образования, по существу, утрачивая отраслевую направленность



программ ДПО присоединенных к ним образовательных учреждений.

К тому же при присоединении профили образовательной деятельности учреждений ДПО и самих вузов не учитывались и часто не совпадали. Так, совместным приказом Минэкономики России и Минобразования России от 17.12.1997 № 176/2535 к вузам экономического профиля были присоединены: Академия судостроения, Санкт-Петербургский институт повышения квалификации кадров «Телеком», Институт повышения квалификации кадров электронной промышленности, Институт повышения квалификации специалистов металлургии в Екатеринбурге и т.п.

Действующее положение о Федеральном агентстве по образованию не включает функцию сбора и анализа статистической информации о деятельности учреждений ДПО, что не дает возможности осуществлять мониторинг системы ДПО и, в свою очередь, ведет к постоянному увеличению разрыва между требованиями рынка труда и предложениями на рынке образовательных услуг. Тем самым нормативно закреплена позиция, при которой федеральные органы управления образованием не выполняют одну из важных функций – управление системой ДПО, ограничиваясь лишь повышением квалификации и профессиональной переподготовкой профессорско-преподавательского состава подведомственных учреждений высшего и среднего профессионального образования. Это не позволяет выработать систему государственных мер по адаптации выпускников и специалистов к требованиям современного рынка труда, а также по сохранению и развитию кадрового потенциала страны.

Между тем в упомянутой выше концепции в качестве ключевого показателя реализации поставленных в ней

задач названо создание до 2020 г. условий для участия в программах повышения квалификации и/или переподготовки не менее 25–30% занятого населения.

В настоящее время отношения в сфере ДПО регламентируются следующими основными нормативно-правовыми актами:

- Федеральным законом «Об образовании» (последняя редакция от 23.07.2008 № 160-ФЗ);
- Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (в редакции Федерального закона от 23.07.2008 № 160-ФЗ);
- Типовым положением об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов (в редакции постановления Правительства Российской Федерации от 10.03.2000 № 213).

За последние годы законодательная и нормативно-правовая база, регламентирующая деятельность вузов, претерпела существенные изменения, однако это совершенно не отразилось на документах, регламентирующих деятельность ДПО. Вместе с тем очевидно, что в работе вуза и учреждения ДПО имеются большие отличия.

Прежде всего это касается программ обучения: вуз работает в соответствии с образовательным стандартом, который меняется относительно редко (как правило, не чаще, чем раз в пять лет). Программы в образовательных учреждениях ДПО, находящихся практически на самофинансировании, имеют малую продолжительность (от 72 часов) и разрабатываются с учетом требований заказчика (слушателей). Время их востребованности на рынке образовательных услуг порой не превышает и года.

Вторым важнейшим отличием является состав слушателей. Это – не сту-

денты, которые еще не имеют специального образования и получают в вузе фундаментальные знания, это специалист с высшим или средним профессиональным образованием, обладающий не только определенным жизненным опытом, но и опытом работы по профессии. Этот специалист в первую очередь заинтересован в повышении своей квалификации в соответствии с теми новациями, которые появились с момента получения им базового профессионального образования. Отсюда еще одна особенность – проблема преподавательского состава, способного удовлетворить запросы действующих профессионалов.

Высококвалифицированные преподаватели вузов ориентированы на студенческую аудиторию и стабильные учебные программы, определенные действующими требованиями ГОС ВПО. Между тем слушателей системы ДПО интересует информация, связанная с решением практических задач, с которыми они сталкиваются в своей повседневной профессиональной деятельности. Зачастую преподаватель вуза не может ответить на эти вопросы, а приглашение в качестве преподавателей высококвалифицированных специалистов предприятий и учреждений, не имеющих ученой степени или ученого звания, чревато для образовательного учреждения ухудшением аккредитационных показателей. В учебных заведениях, реализующих программы ДПО, структура профессорско-преподавательского состава отличается от вузовской не только в части доли преподавателей, имеющих ученые степени и звания, но и в части статуса (рис. 1, 2).

Указанные отличия не исчерпывают весь набор несоответствий между аккредитационными показателями ву-



Рис. 1.



Рис. 2.

зов и учреждений ДПО. Но и перечисленного достаточно для того, чтобы сделать вывод о необходимости разработки такого перечня показателей, который позволит объективно и неформально оценить качество обучения по программам ДПО.

Даже беглый анализ вышеперечисленных нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность в сфере ДПО, выявляет серьезные расхождения и несоответствия с законодательной базой, действующей в сфере образования. Не останавливаясь подробно на всех документах, проведем анализ только некоторых из них, связанных с оценкой содержания и качества образовательных услуг.

Основной процедурой системы оценки качества образовательных услуг, сложившейся сегодня в России, является государственная аккредита-

ция образовательных учреждений, в том числе и образовательных учреждений ДПО. Понятие и процедура государственной аккредитации законодательно были закреплены в 1992 г. В соответствии с законом «Об образовании» до настоящего времени аккредитация образовательных учреждений осуществлялась только на государственном уровне.

Нормативно-правовая база для государственной аккредитации учреждений ДПО была введена в 1996 г. приказом Минобразования России от 23.09.1996 № 113. До выхода этого приказа аттестация образовательных учреждений ДПО (на базе положительного аттестационного заключения) осуществлялась как по программам профессиональной переподготовки (объемом свыше 500 аудиторных часов), так и по программам повышения квалификации специалистов (от 72 до 500 часов). С выходом данного приказа, регламентирующего порядок аттестации и последующей государственной аккредитации образовательных программ ДПО, аттестация и государственная аккредитация стали осуществляться только по образовательным программам профессиональной переподготовки. Какое-то время аттестации и последующей аккредитации подлежали еще образовательные программы повышения квалификации федеральных государственных служащих (пока действовал Государственный образовательный стандарт повышения квалификации федеральных государственных служащих, утвержденный приказом Госкомвуза России от 25.12.1995 № 1700). После его отмены на аттестационную экспертизу представлялись только образовательные программы профессиональной переподготовки. Программы повышения квалификации при аттестации образовательных учреждений разных уров-

ней (вузов, ссузов, ДПО) не рассматривались вообще и не рассматриваются до настоящего времени.

Между тем они составляют более 90% образовательных программ ДПО. Таким образом, получается, что основная их масса фактически не проходит экспертной оценки и качество обучения по этим программам не контролируется аккредитующим органом.

Частично (для государственных образовательных учреждений) проблема аккредитации этих образовательных программ была снята приказом Минобразования России от 20.05.1997 № 946 «О государственной аккредитации образовательных учреждений дополнительного профессионального образования». В соответствии с п. 2 этого приказа было принято «считать государственные образовательные учреждения дополнительного профессионального образования, реализующие программы повышения квалификации специалистов и получившие соответствующие лицензии, имеющими государственную аккредитацию до принятия в установленном порядке положения о государственной аккредитации образовательных учреждений дополнительного профессионального образования, реализующих программы повышения квалификации специалистов». Несмотря на это, в настоящее время запись об образовательных программах повышения квалификации вносится в аккредитационные свидетельства образовательных учреждений, в том числе и негосударственных.

При этом даже государственные образовательные учреждения ДПО, реализующие только программы повышения квалификации, не могли до настоящего времени получить свидетельства об аккредитации, так как по формальному признаку у них не было оснований для получения положительного аттестационного, а после отме-

ны аттестации как процедуры – аккредитационного заключения, на основании которого в соответствии с законом «Об образовании» осуществляется аккредитация. Таким образом, до июля 2008 г. аттестационной, а с 2007 г. – аккредитационной экспертизе подлежали только образовательные программы объемом свыше 500 часов.

В июле 2008 г. вступило в действие «Положение о государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций», утвержденное постановлением Правительства РФ от 14.07.2008 № 522, которым устанавливается порядок государственной аккредитации образовательных учреждений и образовательных организаций, созданных в иных организационно-правовых формах и реализующих в соответствии с законодательством Российской Федерации образовательные программы.

В части дополнительных образовательных программ Положением регламентируется проведение государственной аккредитации образовательных учреждений дополнительного профессионального образования – исключительно тех из них, которые реализуют образовательные программы послевузовского и/или дополнительного профессионального образования, в отношении которых установлены федеральные государственные образовательные стандарты или федеральные государственные требования (образовательные программы ДПО свыше 1000 часов общей трудоемкости). Эти программы составляют немногим более 1,5%.

Таким образом, в настоящее время все образовательные программы повышения квалификации, а также программы профессиональной переподготовки (от 500 до 1000 аудиторных часов) не подлежат экспертизе по установлению качества обучения как на

федеральном уровне, так и на уровне субъектов Российской Федерации. Тем самым из поля аккредитационной экспертизы в настоящее время выпадают и образовательные программы профессиональной переподготовки (свыше 500 аудиторных часов) без присвоения новой квалификации. Несмотря на это, в свидетельствах об аккредитации вузов, ссузов и организаций ДПО вносится запись об аккредитации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки без какой бы то ни было экспертизы со стороны аккредитующего органа.

В связи с постепенным уходом государства из сферы ДПО и необходимостью актуализации аккредитационных показателей и критериев, а также в соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ особую значимость приобретает разработка и внедрение полномасштабной системы общественно-профессиональной аккредитации программ и модулей непрерывного образования, которая заменит ставшую сегодня формальной систему государственной аккредитации образовательных учреждений и программ ДПО.

Пока же приходится констатировать, что существующая законодательная и нормативно-правовая база, а также ряд подзаконных актов накладывают существенные ограничения на развитие конкурентной среды в области профессионального образования, в частности в сфере ДПО.

В Приоритетном национальном проекте «Образование» отсутствует даже упоминание о дополнительном профессиональном образовании, несмотря на то, что система ДПО является одним из системообразующих факторов, обеспечивающих адекватное и быстрое реагирование сферы образования на требования рынка тру-

да, сохранение и развитие кадрового потенциала инновационной экономики, способность специалистов эффективно работать в условиях новых и передовых технологий, переобучение кадров в соответствии с изменяющимися государственными образовательными стандартами. Именно поэтому включение раздела дополнительного профессионального образования в Приоритетный национальный проект «Образование» (ПНПО) отвечает стратегическим интересам не только системы образования, но и всей экономики страны.

Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 гг. (ФЦПРО) и многие региональные программы дают очевидные преференции вузам, причем в ряде случаев закрепляют существующее положение юридически. По некоторым лотам ФЦПРО, в том числе по вопросам, связанным с дополнительным профессиональным образованием, в конкурсной документации предъявляется следующее требование к возможным участникам конкурса: организация, подающая заявку на участие в конкурсе, должна иметь лицензию на осуществление образовательной деятельности в сфере высшего профессионального образования. Тем самым из числа участников конкурса выводятся организации ДПО.

Приведенные примеры иллюстрируют явно дискриминационное отношение к системе ДПО. К ним можно добавить и неравноправие работников системы по сравнению с работниками вузов (они имеют разные «социальные пакеты», разные условия оплаты труда и т.д.).

Еще одна проблема – лицензирование в сфере ДПО. Существующие подходы не дают ответа на вопрос, каким образом в условиях интеграции образовательной, научной и производственной деятельности можно, не нарушая действующего положения о лицензировании, использовать материальную базу предприятий, их дорогостоящее оборудование без заключения долгосрочных договоров аренды, как этого требует Рособрнадзор.

Не регламентированы и вопросы применения дистанционных технологий. Так, приказом Минобрнауки России от 02.11.2000 № 2571 пресловутые «аудиторные часы» по программам профессиональной переподготовки фактически закрывают вопрос об использовании технологий дистанционного обучения при их реализации.

Представляется, что настало время безотлагательно начать работу по совершенствованию законодательной и нормативно-правовой базы и других документов и актов, регламентирующих деятельность системы дополнительного профессионального образования.



**В.М. ЖУРАКОВСКИЙ**, академик РАО  
Национальный фонд подготовки  
кадров

**В.М. ПРИХОДЬКО**, чл.-корр. РАН,  
Президент Российского

мониторингового комитета IGIP

**З.С. САЗОНОВА**, профессор  
Московский автомобильно-  
дорожный институт (ГТУ)

## Инновационные исследования в центре инженерной педагогики

Современной России, создающей национальную систему инновационной экономики, нужен незамедлительный приток компетентных конкурентоспособных специалистов инженерно-технического профиля. Реализовать подготовку таких специалистов должны преподавательские коллективы отечественных технических вузов и сузов.

Вместе с тем решение этой задачи сдерживается дефицитом квалифицированных научно-педагогических кадров. Поэтому модернизация системы повышения квалификации и переподготовки научно-педагогических кадров (ПКНПК) ВПО является сегодня приоритетом государственной политики в сфере образования и направлением научной и практической деятельности в области инженерной педагогики. В число главных задач инженерной педагогики входит разработка инновационных образовательных программ ПКНПК учреждений ВПО технического профиля.

*Актуальные практические задачи инженерной педагогики.* По мнению авторов настоящей статьи, структура многокомпонентной системы инновационных программ ПКНПК должна включать три подструктуры, нацеленные на обеспечение инженерной и инженерно-педагогической компетентности научно-педагогических кадров учреждений ВПО в соответствии с международными требованиями. Первая подструктура должна содержать про-

граммы образовательных модулей (ПОМ), изучение которых необходимо для повышения уровня психолого-педагогических компетенций преподавателей технических вузов. Вторая подструктура должна аккумулировать ПОМ, изучение которых способствует формированию компетенций, необходимых для разработки: 1) учебных программ на основе компетентностного подхода; 2) соответствующего контрольно-измерительного инструментария; 3) системы оценки трудоемкости учебной работы «на языке кредитов» (зачетных единиц). Третья подструктура должна включать инновационные программы освоения преподавателями технологий системной подготовки студентов к конкурентоспособной деятельности в наукоемком машиностроительном производстве и других отраслях современной экономики.

В настоящее время методологичес-



кая и практическая подготовка преподавателей технических дисциплин к систематической оценке, диагностике и применению в учебном процессе современных технологических достижений отечественных и зарубежных фирм имеет высокую степень актуальности. Важной задачей преподавателей технических дисциплин является управление формированием корпоративных результатов деятельности студентов, решающих проблемы автоматизации проектирования инновационных производственных технологий и синтеза технологичных конструкций.

С учетом актуальности сформулированных задач в Центре инженерной педагогики (ЦИП) МАДИ (ГТУ) выполняется научно-педагогическое исследование, цель которого – разработка инновационных образовательных программ ПКНПК технических вузов с учетом регионального компонента.

Модель организации региональной инфраструктуры повышения квалификации разрабатывается с опорой на интеграцию регионально-ориентированного, системно-структурного, системно-функционального и кластерного подходов. Выбранные нами научные подходы ориентируют на создание комплексной системы управления каче-



ством процесса и результатами повышения квалификации научно-педагогического персонала ВПО, предусматривающей регулирование процесса на основании оценивания его состояния по специально выделенным критериям качества. Управление качеством повышения квалификации преподавателей вузов технического профиля не может сводиться только к оценке и контролю. Оно предполагает и создание совокупности условий, обеспечивающих это качество. Одна из составляющих этой совокупности – интеграция системы повышения квалификации с наукой, производством и наукоемким бизнесом соответствующего региона. Выделенные нами научные подходы ориентируют на создание инфраструктуры, способствующей развитию научно-педагогического потенциала системы региональных учреждений ВПО технического профиля как необходимого условия формирования инновационной экономики. Компетентностный подход к генерации, апробации и сопровождению результатов творческой деятельности преподавателей технических дисциплин, обучающихся в системе повышения квалификации, должен базироваться на мониторинге уровня их инженерной и инженерно-педагогической компетентности. Формированию и развитию многокомпонентной системы компетенций как необходимых составляющих инженерно-педагогической компетентности современных преподавателей технических дисциплин должно способствовать использование инновационной системы электронных учебных материалов – эффективного средства достижения целостности инженерно-профессиональной подготовки и самоподготовки преподавателей в условиях системной интеграции образования, науки, производства и бизнеса.

*Персоналифицированное повышение квалификации преподавателей технических дисциплин. Современное реги-*

ональное образовательное учреждение, реализующее образовательные программы ПКНПК ВПО технического профиля, должно иметь постоянно корректируемый, периодически обновляемый и развивающийся банк программ образовательных модулей. Он должен включать следующие элементы:

- программы, инвариантные относительно конкретных регионов и типов образовательных учреждений, в которых работают субъекты повышения квалификации;
- программы, отражающие инновационные реалии с учетом краткосрочного и долгосрочного прогнозирования изменений в экономике региона, в образовании, науке, производстве, бизнесе и обществе в целом.

Многокомпонентный банк программ образовательных модулей является основой для формирования проектов *персонализированного* ПКНПК на основе компетентного подхода. С позиций системных исследований компетентностный подход к персонализированному повышению квалификации научно-педагогических кадров можно представить в виде функциональных сетевых моделей, описывающих интеграцию образования, науки и производства в индивидуальном содержании обучения. Каждый персонализированный проект повышения квалификации – это целостный конструкт, включающий три взаимосвязанные подсистемы: 1) конечные диагностируемые личностно значимые цели, требования и нормы; 2) совокупность программ изучаемых образовательных модулей с описанием технологий их освоения (включая конкретизацию методов и форм обеспечения качества на всех этапах образовательного процесса); 3) ожидаемые диагностируемые результаты каждого этапа повышения квалификации.

Функциональные взаимо-

связи всех элементов образовательной программы должны обеспечивать согласованность и системную ориентацию всех этапов повышения квалификации на достижение сквозных целей, сформулированных на языке общих и профессионально-педагогических компетенций с указанием их уровня.

Проект персонализированной образовательной траектории может быть разработан агентом повышения квалификации как самостоятельно, так и при консультативной поддержке эксперта (при учете имеющегося опыта, актуальных потребностей и требований, а также реальных возможностей преподавателей учреждений ВПО).

*Особенности содержания профессиональной подготовки инженера.* Содержание инженерно-технической подготовки проектируется с ориентацией на модель специалиста, в логике будущей профессиональной деятельности. Методологической основой проектирования содержания подготовки современного инженера является системная интеграция образования с наукой, производством и наукоемким бизнесом. Проблема отбора и структурирования содержания инженерно-технической подготовки занимает одно из центральных мест в инженерной педагогике. Содержание и структура инженерно-технической подготовки студентов, системно ориентированной на формирование



их профессиональной компетентности, должны создавать условия для:

- функционально-сетевого мониторинга качества всех этапов подготовки будущих инженеров, осуществляемой в условиях реализации идеи интеграции образования, науки и производства в учебный процесс;

- получения и сопровождения диагностируемых результатов деятельности с доведением результатов до заверченного вида.

В осуществляемом на базе ЦИП МАДИ (ГТУ) исследовании акцент сделан на использовании метода функционально-сетевого проектирования содержания инженерно-технической подготовки студентов технических вузов. Опыт нашей работы показал, что функционально-сетевое представление содержания междисциплинарной подготовки инженера обеспечивает возможность его эффективного использования при разных формах обучения. Встраивание науки и производства во все элементы процесса подготовки, осуществляемое уже на стадии проектирования, обеспечивает:

- междисциплинарность – за счет учета в содержании учебного материала научных принципов систематики, информатики, автоматизированного проектирования, системы менеджмента качества, психологии и инженерной педагогики;

- междисциплинарность профессионального характера – за счет учета научных закономерностей, характерных для тех дисциплин, которые системно связаны с изучаемой технической дисциплиной.

Электронное представление содержания подготовки инженера создает возможность для использования в учебном процессе таких организационных форм, методов и приемов, ко-

торые максимально способствуют развитию творческих способностей студентов и их самостоятельности.

В разрабатываемых в ЦИП МАДИ (ГТУ) инновационных программах, ориентирующих преподавателей на освоение технологий системной подготовки будущих инженеров к конкурентоспособной деятельности в автомобильно-дорожном комплексе страны, отражены следующие направления повышения квалификации преподавателей технических дисциплин:

- определение и использование в процессе подготовки инженеров требований работодателей – представителей отрасли и регионов;

- систематизация информации о технических достижениях наукоемкого производства и ее преобразование в электронный вид;

- методы систематизации трудноформализуемой междисциплинарной технологической информации;

- технологии функционально-сетевого проектирования формирования профессиональных компетенций будущих инженеров в процессе междисциплинарной подготовки;

- методологические подходы к проектированию электронных междисциплинарных учебно-методических комплексов и др.

У отечественной школы инженерной педагогики есть много достижений в области подготовки и повышения профессионально-педагогической квалификации преподавателей технических вузов, но есть и много нерешенных проблем. Актуальность их решения очень высока в условиях широкой модернизации инженерно-технического образования, сопровождающейся концептуальными, структурными и институциональными изменениями в сфере образования.

**А.А. КИРСАНОВ, академик РАО**  
**В.В. КОНДРАТЬЕВ, профессор**  
*Казанский государственный  
технологический университет*

**К**онечная цель профессионально-педагогической деятельности преподавателя задается конечной целью подготовки специалиста – профессиональной компетентностью, готовностью к инновационной деятельности.

Задачи профессионально-педагогической деятельности реализуются через организацию учебной, научно-исследовательской, учебно-производственной деятельности студентов как единого процесса, в котором формируются, развиваются и находят свое приложение знания, умения, навыки, способности к выполнению гностической, проектировочной, конструктивной, коммуникативной и других функций, к решению задач с производственным содержанием.

Успехи системы образования во многом определяются качеством научно-педагогических и управленческих кадров. Переход на многоуровневую систему подготовки, а также акцент на непрерывности образования и совместности разных уровней и организационных структур требуют пересмотра методологических, организационных, психологических, педагогических основ проектирования инновационного образовательного процесса в системе повышения квалификации преподавателей вузов.

Смысл повышения квалификации научно-педагогических кадров заключается не столько в насыщении слушателей неким количеством информации, сколько в развитии у них таких навыков, как умение оперировать предметным содержанием знаний, проектировать и моделировать свою деятель-

## Методологические основы современной системы повышения квалификации преподавателей вузов

ность. Современная система повышения квалификации представляет собой гибкую, динамичную систему, адекватную требованиям конкретных образовательных учреждений и учитывающую сложившуюся профессионально-педагогическую компетентность преподавателей. Переподготовка и повышение квалификации преподавателей должны осуществляться на основе общенаучных принципов и системы следующих специфических принципов:

- *принципа динамичности*, предусматривающего возможность изменения и дополнения содержания образовательных программ;
- *принципа осознанной перспективы*, требующего глубокого понимания и осознания как слушателями, так и преподавателями системы близких, средних и отдаленных перспектив обучения;



- *принципа разносторонности методического консультирования*, предполагающего высокую степень заинтересованности от слушателей и компетентности от преподавателя;

- *принципа паритетности*, основанного на субъект-субъектном взаимодействии преподавателей и слушателей.

Для системы повышения квалификации, ориентированной прежде всего на личностно-профессиональное развитие преподавателя, ценностно-смысловая направленность процесса постдипломного обучения является определяющей. Практически она может реализовываться в таких технологиях работы со слушателями, которые позволяют осуществлять стратегию опережающей подготовки.

В основу содержания повышения квалификации преподавателей положена идея интеграции различных областей знания, входящих в поле их профессиональной деятельности. Это позволяет обеспечивать усвоение междисциплинарных знаний, развитие системного мышления при экономии времени на подготовку. Стержневой проблемой формирования содержания психолого-педагогической подготовки преподавателей является его целостность.

Исходя из изложенного правомерно выделить главный методологический принцип, лежащий в основе функционирования и развития системы профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации преподавателей. Таковым является принцип соответствия системы тем изменениям, которые происходят в науке, технике, технологиях и, соответственно, в профессиональной деятельности инженера и профессионально-педагогической деятельности преподавателя.

Изменение содержания и характера профессиональной деятельности

специалиста влечет за собой изменение технологий профессионально-педагогической деятельности преподавателя. Все эти изменения быстро нарастают и ставят под вопрос традиционно понимаемую профессионально-педагогическую компетентность преподавателя вуза. В современных условиях необходима устойчивая компетентность преподавателя, готовность к профессиональной деятельности в условиях инновационной образовательной деятельности вуза, развиваемая им в процессе повышения квалификации и самообразования.

Готовность к инновационной деятельности есть комплексное отражение уровня сформированности инновационного компонента профессионально-педагогической деятельности преподавателя, определяющего систему ключевых профессионально-педагогических компетенций.

Важнейшей составляющей системы переподготовки и повышения квалификации преподавателей являются инновационные образовательные программы. Они представляют собой совокупность учебных планов, программ



дисциплин и иных учебно-методических материалов и определяют цели и задачи, структуру и содержание, методы и технологии инновационного образовательного процесса, направленного на повышение уровня профессионально-педагогической квалификации преподавателя. Высокие темпы развития науки и техники, интенсивное внедрение в образовательную практику информационных технологий, устойчивая тенденция гуманизации и гуманитаризации инженерного образования, появление новых форм и механизмов международного сотрудничества в образовательной сфере требуют постоянной научно-методической работы по созданию новых и совершенствованию существующих образовательных программ. При этом содержание программ должно основываться на функциональной структуре профессионально-педагогической деятельности, на требованиях к профессиональным и личностным качествам преподавателя, соответствовать действующим нормативным документам, учитывать специфику научно-педагогических школ конкретного вуза.

При значительном разнообразии реализуемых вузами программ переподготовки, подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров существуют общие требования к их разработке и реализации:

- соответствие структуры и содержания программ Государственным требованиям к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы»;
- единство теоретической и практической подготовки, взаимосвязь профессиональных знаний и практических навыков преподавателя;
- освоение современных форм, методов, средств и технологий обучения, развитие творческого потенциа-

ла, повышение уровня профессиональной и общей культуры;

- удовлетворение интересов слушателей через систему элективных и факультативных дисциплин, индивидуальных учебных планов.

Инновационные программы переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров должны опираться на современные достижения науки и техники, мировой и отечественный опыт, новые образовательные концепции, инновационные формы, методы, средства и технологии обучения, учитывать общие аспекты и особенности профессиографических моделей различных категорий преподавателей, определяющих основные требования к их профессиональным и личностным качествам.

При разработке инновационных образовательных программ необходимо руководствоваться некоторой совокупностью основополагающих рекомендаций – принципов, отражающих приоритеты в отборе и структурировании учебного материала и направленных на обеспечение соответствия содержания программ и способов их реализации заявленным целям обучения. Среди таковых следует выделить:

- *принцип междисциплинарности и интеграции*, ориентирующий отбор и структурирование учебного материала на синтез знаний из широкого спектра наук, сопряженных с профессионально-педагогической деятельностью преподавателя инженерного вуза (технических, психологических, педагогических, гуманитарных и др.);
- *принцип гуманитаризации*, проявляющийся в усилении социокультурных компонентов в структуре подготовки преподавателя инженерного вуза;
- *принцип динамичности*, определяющий возможность периодического обновления содержания программ и

приведения их в соответствие с инновационными образовательными процессами и изменениями в научно-техническом, экономическом и социокультурном развитии;

- *принцип соответствия форм организации учебного процесса целям практической подготовки* к решению образовательно-воспитательных задач;

- *принцип индивидуализации и дифференциации*, направленный на

учет потребностей, интересов и способностей слушателя, опыта его педагогической деятельности и базового профессионального образования.

Указанные принципы определяют подходы к разработке инновационных программ переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров, раскрывают способы достижения поставленных целей обучения.

**В.С. СЕНАШЕНКО**, профессор  
Российский университет  
дружбы народов

### Об основных направлениях обновления дополнительного профессионального образования

В настоящее время система дополнительного профессионального образования (ДПО) переживает процесс глубокой реструктуризации. Продолжается рост её масштабов, увеличивается разнообразие дополнительных профессиональных образовательных программ (ДПОП). Появление ДПОП с присвоением дополнительных квалификаций дает возможность не только работающим специалистам, но также студентам и аспирантам во время обучения по основным образовательным программам осваивать соответствующие ДПОП, существенно повышая динамику отклика высшей школы на изменяющиеся потребности рынка труда в квалифицированных специалистах, владеющих современными профессиями.

В связи с появлением новых ДПОП повышения квалификации и переподготовки специалистов меняется характер взаимодействия систем высшего и дополнительного профессионального образования, возникает потребность в использовании новых образовательных технологий, развитии дистанцион-

ных форм обучения. Это, в свою очередь, предъявляет иные требования к преподавательскому составу, работающему в системе ДПО. Переход на систему двухуровневого высшего профессионального образования (ВПО) ведет к тому, что основные образовательные программы теряют свой профессиональный статус, поскольку для бакалавриата преобладающей становится образовательная функция. Появление массового бакалавриата, не имеюще-



го профессионально завершенных образовательных программ, увеличивает потребность в создании массива добротных ДПОП, по масштабам превосходящего количество специальностей, а возможно, и специализаций ВПО, имея в виду, что эти структурные образования начиная с 2009 г. практически прекратят свое существование.

Образовательные программы высшей школы первого уровня в большинстве своем смогут, конечно, обеспечить получение высшего образования, но никак не высшего *профессионального* образования, что не отвечает требованиям реальной экономики (хотя для сферы услуг в ряде случаев образовательных программ бакалавриата может оказаться достаточно) и создает конфликтную ситуацию между сферой образования и рынком труда. Именно по этой причине с подачи работодателя появились так называемые «профессиональные стандарты», проще говоря, «квалификационные характеристики», которые могут иметь двойное назначение: с одной стороны – как инструмент профессиональной сертификации уже работающего персонала, с другой – как средство адаптации выпускников образовательных учреждений к профессиональной деятельности. Что касается профессиональной сертификации персонала, то эта функция профессиональных стандартов, очевидно, должна быть главенствующей. Если же говорить о второй функции, то соответствующая ей ниша уже заполнена или заполняется ДПОП, возникшими в недрах высшей школы в качестве эффективного инструмента взаимодействия между сферой образования и рынком труда. И это принципиально важно, поскольку обеспечить содержательную и технологическую преемственность между ДПОП и основными образовательными программами по силам лишь высшей школе. Это её прямая обязанность, ибо пре-

емственность – одна из ключевых составляющих качественного образования. Поэтому участие работодателя в решении данной задачи хотя и желательно, но не может быть определяющим.

Более того, просматривается несколько способов разрешения упомянутого выше конфликта. Наиболее естественным для высшей школы был бы дифференцированный подход к определению длительности основных образовательных программ первого уровня. Так, для большинства направлений в области здравоохранения она должна составлять не менее шести лет, для значительной части естественно-научных и инженерных направлений – не менее пяти лет и т. д. И конечно же, в качестве существенного дополнения следует рассматривать дальнейшее развитие системы дополнительного образования при активном участии как высших учебных заведений, так и образовательных учреждений системы ДПО, а также её элемента – корпоративных образовательных структур повышения квалификации и переподготовки персонала. Объединив усилия, можно было бы разработать постоянно обновляемый набор программ, структурированных на основе модульных технологий и способствующих эффективному освоению специалистами профессиональных квалификаций для поэтапной адаптации к запросам рынка труда. Эти программы могут быть оптимизированы по срокам обучения и открыты для всех желающих.

Дополнительные квалификации способствуют стабилизации рынка высококвалифицированного труда, повышению гибкости и устойчивости системы ВПО, получению квалификаций, подготовка по которым не предусмотрена основными программами, повышению профессиональной мобильности и социальной защищенности специалистов

(в частности, созданию механизма реализации прав студентов и аспирантов на участие в формировании собственного образования) и обеспечению принципов непрерывности и преемственности между высшим, послевузовским и дополнительным образованием. Очень важным является создание режима устойчивого взаимодействия между сферой образования и рынком труда, ибо именно ДПО позволяет поддерживать объем знаний и навыков отдельного человека в течение всей жизни на должном уровне.

Выпускник, окончивший, например, факультет математики либо факультет вычислительной математики и кибернетики, часто не готов сразу же после получения диплома о высшем образовании работать на некоторых не так давно появившихся должностях. Однако если, имея базовое университетское образование, он освоит дополнительную программу со специализацией «web-дизайнер», то его не надо будет обучать выполнению профессиональных обязанностей на уровне полученной им дополнительной квалификации. Он будет делать эту работу грамотно и профессионально. Ни одна программа высшей школы к этому не готовит, в то время как ДПОП с присвоением соответствующей квалификации решают эту задачу.

В последнее время можно слышать более чем странные разговоры о «подчинении» ФГОС ВПО требованиям профессиональных стандартов. В действительности же высшая школа, по существу, уже предложила свой вариант профессиональных стандартов в виде Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительных квалификаций не только теми, кто уже имеет диплом о высшем образовании и желает углубить свои профессиональные знания или скорректировать характер

своей профессиональной деятельности, но и теми, кто ещё находится в стенах вуза. Этот тип ДПОП обладает мощным созидательным потенциалом и в состоянии обеспечить решение проблемы взаимодействия рынка труда и сферы образования при самом активном участии высшей школы.

Каждый из этих способов реализации профессиональных образовательных программ имеет как достоинства, так и изъяны. Безусловно, их не следует рассматривать изолированно. Поэтому каждый раз проблема углубленной профессионализации основных образовательных программ высшей школы первого уровня должна подвергаться всестороннему анализу с целью выбора оптимального способа её решения, учитывая не только экономическую составляющую, но и качество подготовки будущих специалистов и имея в виду, что готовность выпускника высшей школы к выполнению профессиональных обязанностей без продолжительного периода адаптации на рабочем месте ещё не является показателем высокого качества полученного им образования.

Анализ складывающегося положения в ДПО не может пройти мимо ряда технологических проблем, связанных с опережающими темпами реформирования высшего образования. Переход к исчислению объема образовательных программ в часах общей трудоемкости, введение зачетных единиц как единицы нормирования трудоемкости образовательных программ, формирование накопительной системы, увеличение масштабов модульного построения образовательных программ высшей школы – все это со временем будет имплантировано в систему ДПО, делая её более восприимчивой к инновационным процессам в сфере образования.

Какие основные задачи возникают

в связи с дальнейшим развитием дополнительного образования? Прежде всего, это создание структурированного массива дополнительных программ, отражающего динамику развития рынка. Необходимо разработать научно-методическое и учебно-методическое обеспечение этих программ, внимательно разобраться в вопросах сопряжения дополнительных программ и основных программ (на этом пути возможно даже создание единого согласованного перечня специальностей и квалификаций). Особое значение приобретает использование дополнительного образования как средства усиления воспитательной работы в вузах, мотивированной организации свободного времени обучающихся, содействия профессиональной мобильности специалистов, придания устойчивости образовательному пространству России. Должна быть проведена работа по установлению соответствия дополнительных квалификаций тарифным квалификационным характеристикам, и, естественно, нужна структура, которая бы регулировала все вышеперечисленные вопросы.

Особое место занимают образовательные программы подготовки специалистов, профессиональная деятельность которых связана с безопасностью и надежностью работы предприятий. В этом случае возникает необходимость в совместной разработке профильными образовательными учреждениями и предприятиями специальных образовательных программ, временные параметры которых должны соответствовать характеру профессиональных задач, а обучение – включать значительный практический компонент и вестись с привлечением специалистов соответствующих предприятий.

Кратко остановимся на особенностях ДПО за рубежом. В большинстве промышленно развитых стран мира

созданы системы непрерывного профессионального образования, которые позволяют любому работающему гражданину независимо от возраста получать образование. Государство, регионы, предприятия как социальные партнеры участвуют в выработке соответствующей политики и разделяют ответственность за её осуществление. Например, во Франции право граждан на дополнительное профессиональное образование базируется на конституционных нормах и закреплено в Трудовом кодексе. В целях обеспечения унификации государственных и региональных программ на национальном уровне создан Координационный комитет региональных программ промышленно-технического и профессионального обучения. Повышение квалификации рассматривается как часть образовательной системы, обеспечивающей адаптацию работающих к изменению технологии и условий труда, способствующей их социально-культурному и профессиональному росту. Право на повышение квалификации распространяется на всех работников наемного труда, подписавших трудовой договор, предусматривающий профессиональное обучение.

Дополнительное профессиональное образование в Германии развивается на базе высших учебных заведений. Создано порядка 150 образовательных учреждений, которые предлагают многочисленные программы продолжительностью от двух до четырех семестров для тех, кто уже имеет высшее образование и хочет повысить свою квалификацию или получить дополнительную специальность в области инженерно-технических наук, экономики и организации производства, в сфере социального обеспечения и дизайна. На крупных немецких предприятиях стали создаваться корпоративные университеты, которые игра-

ют важную роль в рамках внутрифирменного обучения персонала. Значительную роль в развитии дополнительного профессионального образования играют торгово-промышленные палаты, формируемые по территориальному принципу, которым в соответствии с законом «О профессиональном образовании» предписано осуществлять надзор и контроль за организацией и реализацией дополнительных образовательных программ.

В целом можно сказать, что дополнительная подготовка и повышение квалификации подпадают под нормативное регулирование и контроль со стороны соответствующих официальных структур, существующих в конкретной стране, во всех случаях, когда речь идет о так называемых регулируемых профессиях, допуск к которым жестко регламентирован внутренним законодательством. Разрабатываются национальные квалификационные системы, направленные на признание результатов дополнительного образования и обучения, формируются кредитные системы (системы зачетных единиц), максимально полно охватывающие различные уровни и виды образования.

Основным финансовым источником для осуществления дополнительного профессионального образования служат, как правило, обязательные отчисления работодателей. Предусматриваются также возможности финансового участия со стороны местных бюджетов, профессиональных объединений, а также самих работников. Так, во Франции в соответствии с законом каждое предприятие с численностью в 10 работников и более обязано отчислять на эти нужды 1,5% от суммы выплачиваемой предприятием заработной платы. Непрерывное профессиональное образование финансируется помимо работодателей также

государством и регионами. Государство располагает специальным бюджетом для финансирования программ обучения, предназначенных для особых категорий граждан: инвалидов, иммигрантов, заключенных, неграмотных. Создан Социальный европейский фонд, который позволяет Европейскому союзу оказывать влияние на политику в области дополнительного профессионального образования государств-членов.

Одним из направлений развития непрерывного образования является переобучение, благодаря которому увольняемые могут получить новую работу, требующую другой квалификации, а неработающие – заняться новой профессиональной деятельностью. В ряде стран Большой восьмерки (Великобритании, Германии, Франции) обучение взрослых является одним из приоритетов образовательной политики. Разрабатываются меры для организации повышения квалификации без отрыва от производства для работающих и специальные программы для безработных. Государственная политика направлена на обеспечение приоритетной поддержки граждан с низким уровнем начального образования и/или с недостаточным набором навыков и умений. Создаются хорошо организованные системы информирования и консультирования по вопросам обучения и возможностей трудоустройства. На официальном уровне признано, что эффективная реализация обучения в течение жизни зависит от активизации государственных и частных инициатив по увеличению инвестирования в обучение взрослых и не может быть достигнута одними рыночными механизмами.

В Германии и Франции действуют финансируемые государством программы профессиональной ориентации и подготовки, рассчитанные на

молодых людей из малообеспеченных семей и безработной молодежи. В Германии «программа для малообеспеченных» имеет организационное и правовое оформление и нацелена на привлечение молодых людей, не обладающих навыками и умениями, нужными для трудоустройства.

Глубокие изменения, происходящие в области труда и занятости в нашей стране, необходимость быстрого и адекватного реагирования на перемены, связанные с планируемым переходом страны на инновационный путь развития, обуславливают особое внимание к уровню образования взрослого населения. Потребность в частой смене вида профессиональной деятельности побуждает специалистов не только к получению новых профессиональных знаний, но и к повышению уровня «академического» образования. Поэтому встает задача разработки на основе инновационных образовательных программ моделей повышения образовательного статуса специалистов, уже обладающих опытом практической деятельности, но не имеющих по тем или иным причинам современного «образовательного фун-

дамента». Эта проблема становится всё более масштабной, а её решение предполагает расширительное толкование модели непрерывного образования, которая включала бы не только профессиональную, но и общеобразовательную составляющую. При этом, конечно, потребуются модернизация нормативно-правовых документов, регламентирующих образовательную деятельность вузов и других образовательных структур, работающих в системе ДПО.

Особое значение приобретает формирование дополнительных профессиональных образовательных программ с присвоением дополнительных квалификаций рыночной направленности и разработка их научно-методического обеспечения на основе модульных технологий.

В заключение следует отметить, что успешное функционирование и дальнейшее развитие системы ДПО во многом зависит от организации конструктивного взаимодействия высшей школы и отраслевых образовательных структур. При этом каждый из акторов новой образовательной инфраструктуры страны должен занять свою нишу.

---

*Л.И. ГУРЬЕ, профессор  
Казанский государственный  
технологический университет*

*Л.Л. МАРКИНА, доцент  
Днепропетровский государственный  
университет внутренних дел*

### **Подготовка преподавателей вуза к инновационной профессионально- педагогической деятельности**

**Е**сли попытаться одним словом выразить суть социопсихологической ситуации, в которой оказался сегодня преподаватель высшей школы, то скорее всего им будет «неопределенность». Именно связанное с нею ожидание грядущих перемен является глав-

ным фактором, влияющим на мироощущение, устремления преподавателя, оценку им своей деятельности и ее результатов, постановку новых целей и задач. С одной стороны, такая ситуация создает негативный фон для роста, развития, ибо нестабильность, выз-

ванная неопределенностью, заставляет действовать с осторожностью, избегать риска, опасаясь потери завоеванных позиций. Однако, с другой стороны, именно в такое время и востребованы нестандартные решения, творческий подход, инновации. Они, собственно, и порождаются такой изменчивой средой – стремлением вырваться из неопределенности и изменить жизнь так, чтобы она стала более благоприятной.

В своей профессиональной деятельности преподаватель также оказывается в противоречивой ситуации. Он вынужден отвечать на требования внешней среды, которая требует от него готовить профессионалов для динамично меняющейся действительности, где постоянно появляются новые элементы, неизвестные ранее. Для этого он должен предвидеть изменения, развивать в себе те качества, которые требуются сейчас и потребуются от профессионала завтрашнего дня. Вместе с тем по сути своей роли в системе образования он должен воплощать преемственность культуры, сохранение и воспроизводство ее ценностей.

В контексте этих соображений особенно остро стоит вопрос о подготовке молодых преподавателей высшей технической школы. Новое поколение преподавателей должно обеспечить разработку и реализацию новых педагогических технологий на основе быстроразвивающихся информационных и телекоммуникационных возможностей с учетом современных научных и производственных технологий. Разработка таких технологий требует глубоких знаний в области педагогики, психологии, информатики и других наук.

Однако начинающие преподаватели, получившие в вузе техническую специальность, как правило, не имеют психолого-педагогической подготовки, позволяющей им заниматься этой новой для них деятельностью. Если во многих

профессиональных областях от человека требуется лицензия на право ее ведения, то в области преподавательского труда такой лицензии не существует. Молодые преподаватели овладевают азами профессии «по образу и подобию» своих старших коллег. Этот путь позволяет в определенной степени освоить «классический» опыт, но вряд ли поможет им использовать инновационные подходы и методы профессионально-педагогической деятельности, которые становятся все более значимыми в контексте новых требований.

Чаще всего начинающие преподаватели направляются кафедрами на курсы повышения квалификации, которые и призваны выполнять функцию подготовки к профессионально-педагогической деятельности. На наш взгляд, начинающих преподавателей следует выделять в специальные группы и предоставлять им возможность получить полноценную психолого-педагогическую подготовку. Безусловно, она должна носить практикоориентированный характер, но при этом важно также формировать у начинающего преподавателя представление о педагогической науке как о системе знаний.

Это относится и к аспирантам.



Будущий кандидат наук будет обеспечивать учебный процесс, иметь большую учебную нагрузку. В то же время у выпускника аспирантуры нет четкого представления о деятельности преподавателя, не сформировалась система психолого-педагогических компетенций, позволяющих выстроить эффективную систему преподавания. В своих собственно педагогических начинаниях он обречен руководствоваться известным методом проб и ошибок.

Такая ситуация приводит к тому, что адаптация начинающих преподавателей к педагогической деятельности, по данным исследователей, затягивается на 5–7 лет. Часто в этот период у молодых преподавателей складываются стереотипы деятельности, которые потом бывает трудно изменить. В целом разнообразие ролей, в которых выступает преподаватель, выстраивая стратегии обучения и межличностного общения со студентами, требует постоянного повышения уровня профессионализма. В свою очередь, это ставит задачу нахождения таких форм повышения квалификации, которые были бы адекватны современным запросам, предъявляемым обществом и учебным процессом к преподавателю вуза.

В современных условиях важно ориентировать начинающего преподавателя на инновационную деятельность. Однако вряд ли можно говорить о том, что он может сразу после обучения приступить к ее реализации. Инновационная профессионально-педагогическая деятельность представляет собой, по сути дела, продуктивную деятельность, предполагающую творческий подход, решение нестандартных профессиональных проблем, высокий уровень развития профессиональных компетенций. Как целостное личностное образование, готовность к инновационной профессионально-педагогической деятельности выражает направленность личности, сознания,

стиль мышления, зрелую гражданскую и профессиональную позицию.

Вместе с тем готовить молодых преподавателей к инновационной профессиональной деятельности необходимо уже на стадии их психолого-педагогической подготовки. В этом контексте все более важной становится задача формирования профессионального самосознания преподавателя, которое складывается в процессе выявления им личностных свойств своего «Я» и оценки их влияния на развитие студента в ходе осознания им педагогического смысла своей деятельности. Возможности повышения эффективности освоения секретов профессиональной деятельности преподавателя видятся в использовании таких технологий повышения квалификации, которые основывались бы на интеграции учебной и профессиональной деятельности начинающего преподавателя и росте его инновационного потенциала.

Формирование готовности преподавателя к инновационной деятельности предполагает развитие ее мотивационного, операционного, креативного и рефлексивного компонентов.

Мотивация к реализации инновационной профессионально-педагогической деятельности проявляется в стремлении создавать, осваивать и использовать новшества в педагогической деятельности: деловые игры, методы проблемного, эвристического и развивающего обучения. Это требует анализа нововведений в сфере образования, их роли в решении актуальных проблем, значения инноваций в развитии образования и общества в целом.

Операционный компонент характеризует инновационную деятельность с точки зрения сформированности умений и навыков ее осуществления, наличия базовых, опорных знаний, владения ее средствами, приемами, технологиями. Развитие этого компонента связано как с освоением теоретичес-

ких знаний в области педагогики, психологии, педагогической инноватики, так и с практической деятельностью по решению учебно-профессиональных задач, освоению методов, приемов, технологий профессиональной деятельности преподавателя.

О сформированности креативности преподавателя свидетельствует его способность к видению проблемы, оригинальность и гибкость мышления, легкость генерирования идей. Развитие этого компонента обуславливает использование в процессе подготовки преподавателя различных ситуаций, где требуется владение методами эвристики.

Наконец, осуществление инновационной профессионально-педагогической деятельности предполагает способность рефлексировать различные составляющие своей деятельности, готовность встать в аналитическую позицию по отношению к себе и к своей работе.

С каждым годом увеличивается количество нужной для преподавательской деятельности информации. Она поступает из разных источников: книг, периодических изданий, Интернета и т.д. Курсы повышения квалификации предоставляют возможность получить доступ к профессионально значимой информации – предварительно отобранной, систематизированной, обобщенной. Однако с учетом того, что средний преподаватель вуза приходит на курсы повышения квалификации раз в пять лет, объем и разнообразие подлежащей усвоению информации оказываются весьма значительными, что создает большие проблемы с ее запоминанием и применением в педагогической практике.

Решение проблемы усвоения большого объема важной информации, ее трансформации в «интеллектуальную собственность» обучающегося имеет большое значение для повышения эффективности обучения и, соответ-

ственно, уровня профессиональной компетентности. Для облегчения представления семантической структуры психологических и педагогических наук мы предлагаем использовать форму тезаурусного описания терминологических систем. В дидактических целях наибольший интерес представляют те отношения, которые в переводе на язык стандартных тезаурусов именуется отношениями «выше – ниже».

На основе этого подхода можно предложить обучающимся составить из списка используемых терминов *тезаурусные карты*. Для этого необходимо выделить типы семантических отношений, связывающих группы терминов. Тезаурусные карты целесообразно составлять по таким оппозициям, как «целое – компоненты», «объект – атрибут», «свойство – носитель свойства», «процесс – объект», «действие – результат», «явление – материал», «явление – источник (причина)», «явление (процесс) – аспект». Дидактический потенциал такого рода самостоятельной работы заключается не только в формировании умений проводить логический анализ структуры учебной информации, но и в возможности стимулировать мышление молодого преподавателя, управлять его самостоятельной работой по овладению материалом учебного курса, развивать самоконтроль.

Считаем также целесообразным использовать в процессе обучения *многофункциональные печатные раздаточные материалы* (МПРМ). Речь идет о тиражированных средствах обучения одноразового или многократного использования, которые выдаются каждому обучающемуся на занятиях. В качестве МПРМ могут быть использованы учебные пособия, периодические и другие издания, различные задания, анкеты, ситуационные материалы, используемые в деловых играх или в ходе выполнения самостоятельной работы

и т.д. К ним могут быть отнесены также справочные и нормативные материалы, схемы, тезаурусные карты.

МПРМ являются весьма эффективным средством интенсификации учебного процесса для начинающих преподавателей. Причем, что очень важно, их использование не приводит к психологической перегрузке, усталости и снижению мотивации учения, напротив, повышает производительность учебного труда и приближает ее к оптимальной. Систематическое применение МПРМ в процессе обучения преподавателей побуждает их к самостоятельной разработке подобных средств. Таким образом, они могут рассматриваться и как средство самоменеджмента преподавателя.

Кроме того, МПРМ могут выполнять и побуждающую функцию, поскольку содержат варианты подходов к решению заданий, создающих определенные ассоциации – опоры для долговременной памяти. С этой же целью могут использоваться и *опорные конспекты*.

Опорный конспект представляет собой наглядную схему, в которой закодировано основное содержание учебного материала в его существенных связях и взаимоотношениях. Он активизирует познавательную деятельность обучающихся, способствуя удержанию в памяти обучающегося большего по объему и целостного по характеру предмета изучения с соответствующим понятийным аппаратом.

Одним из интересных вариантов опорного конспекта является *интеллектуальная карта* (Т. Бьюзен). Ее построение подразумевает использование скорее образной, чем вербальной информации. Ценность этого метода заключается в том, что многие люди с трудом запоминают вербальную информацию. Если в схеме присутствуют рисунки, а

сама она выполнена в цвете, то содержащаяся в ней информация дольше останется в памяти.

Полезным для восприятия и понимания учебного содержания является составление *алгоритмов*, которые облегчают решение сложных задач, сводя их к выполнению простых операций, каждая из которых заключается в выборе между двумя направлениями. Для еще большего упрощения задачи алгоритм можно изобразить графически.

Использование указанных средств обучения способствует развитию у молодых преподавателей следующих важных для профессионально-педагогической деятельности умений:

- информационных (восприятие, сбор, отбор, систематизация, анализ, структурирование, обобщение информации и пр.);
- исследовательских (установление проблемы, постановка целей, задач, конструирование предмета, объекта и гипотезы, планирование методов исследования, обработка результатов, формулировка выводов и пр.);
- интеллектуальных (систематизация, обобщение, анализ, синтез, классификация, сравнение, осмысление, выделение общего, целеполагание, рефлексия);
- креативных (воображение, схематизация, типизация, акцентирование, гиперболизация, реконструирование и пр.).

Применение в процессе обучения широкого спектра современных средств обучения позволяет в значительной степени оптимизировать нагрузку преподавателя, повышающего квалификацию без отрыва от своей основной работы, облегчить усвоение, запоминание и осмысление профессионально значимой информации и сформировать свое отношение к ней.

**Л.В. ОВСИЕНКО, проректор  
Казанский государственный  
технологический университет**

**В** России сложилась своеобразная ситуация: при внешне массовом образовании не сокращается разрыв между реальным спросом на специалистов высокой квалификации и существующим предложением таковых. В результате слабой академической подготовки в средней школе, девальвации высшего образования и отсутствия возможности продолжения образования в активный трудовой период большие группы молодежи попадают в число людей с низким социальным капиталом. Все названные факторы негативно влияют на их общественное самочувствие. Однако если о ситуации в школе и вузе с тревогой говорят на всех уровнях, то последний фактор большинство исследователей и аналитиков предпочитают не замечать. Более того, на рынке труда образовался сектор, ориентированный именно на эту категорию людей, – им предлагается труд низкой квалификации, их заведомо лишают карьерных перспектив, предлагая «просто жить и развлекаться».

Воспроизводство низкого социального капитала не соответствует принципам государственной целесообразности. Однако оно имеет место, поскольку в России до сих пор не выработаны эффективные практические стратегии, следуя которым индивид может прийти к социальному успеху.

Особенности кризисных периодов таковы, что они позволяют провести серьезную переоценку ценностей. На наш взгляд, эту процедуру следует провести и по отношению к обозначенной выше проблеме повышения человеческого капитала больших групп людей.

Казанский государственный техно-

## Непрерывное образование и модель «обучающегося региона»

логический университет хорошо известен в российском образовательном сообществе сильными традициями дополнительного профессионального образования. Однако сегодня пришло время критически взглянуть на сам термин «дополнительное образование», который выглядит морально устаревшим, несущим оттенок некоей краткосрочности и необязательности. Нужно искать пути развития экономики знаний через систему непрерывного образования.

В 2008 г. КГТУ выступил инициатором разработки республиканской модели «обучающегося региона», которая по своей сути является попыткой обеспечить соответствие региональных усилий глобальным тенденциям развития инновационного общества, сформулированным в итоговом документе Саммита в Санкт-Петербурге. Исходя из его содержания, можно предложить определение «обучающегося региона» как сообщества, формирующего стратегию процветания и со-



циального единства через развитие человеческого потенциала всех граждан. Поэтому первое, с чего необходимо начинать, создавая модель «обучающегося региона», – это публичное разъяснение миссии и целей политики «образования для всех», т.е. выработка поддержанного властями и гражданами стремления сделать обучение и распространение знаний *главным фактором развития*. Вторым важнейшим условием является формирование конкурентоспособного, знаниеемкого индустриального потенциала региона и развитие *способности сообщества изменяться под влиянием инноваций*.

Главной предпосылкой реализации означенных подходов является самоидентификация жителей региона в качестве граждан республики, стремящихся к социальной общности и доверяющих друг другу. Иначе говоря, модель развития должна пониматься и приниматься большинством.

Мы не случайно выносим на первое место эти не вполне образовательные задачи, ибо обеспечить общее движение не удастся, если не добиться ясности целей. Возможно ли это сделать? Ответ оптимистичен, так как «обучение взрослых» стало сегодня насущной потребностью людей и на работе, и дома, и в обществе. Вряд ли найдется профессионал, считающий, что ему нечему учиться. Стали реальностью «университеты третьего возраста», которые играют роль социальных адаптеров для пенсионеров, помогая им не только обновлять свои знания, но и находить новые виды занятий, снимать психологический стресс «ненужности», общественной изоляции.

Особые условия должны быть предложены для так называемых «закрытых» групп людей, которые в силу ряда причин не стали частью образовательного сообщества. К таким условно «новым» группам обучающихся от-

носятся трудовые мигранты, инвалиды, молодежь с низким социальным капиталом, демобилизованные военнослужащие, женщины, утратившие квалификацию в период декретных отпусков.

Безусловно, решающим фактором в предлагаемой системе будет успешность развития так называемой «экономики знаний». Рассмотрим лишь два аспекта этой большой темы.

Первый аспект – наличие бизнес-структур (предприятий, организаций), готовых стать «обучающимися организациями» (learning companies), которые ставят задачу создать из наемных работников команду сотрудников-единомышленников, действующих во благо компании. Интересы наемного работника лежат за пределами рабочего места, в то время как сотрудник (сотрудник) стремится разделить общие культуру и ценности организации, его личные цели совпадают с целями ее развития.

Если исходить из этой логики, то обучающаяся организация – это не просто новая модель функционирования и развития компании, а скорее комбинация передовых управленческих инструментов, соединенных воедино. Авторы «европейского» варианта концепции обучающейся организации выделяют следующие ее наиболее характерные признаки.

1. «Обучающийся» подход к разработке стратегии: политика компании не является некоей данностью – она постоянно видоизменяется, реагируя на вызовы окружающей среды.

2. Партисипативная (коллегиальная) политика управления: работники разделяют ценности своей организации; любое предприятие, стремящееся к развитию, рано или поздно приходит к пониманию того, что ее конкурентные преимущества – это не столько популярные бренды, новые технологии и новые

виды продукции, сколько люди, стремящиеся вкладывать в работу максимум усилий и творческих способностей.

3. Информационная открытость: руководство предприятия тщательно планирует информационные потоки, организуя их быстрое прохождение «сверху вниз и снизу вверх». Это обеспечивает, с одной стороны, равную степень доступности к информации о состоянии дел для топ-менеджеров и рядовых сотрудников, с другой – обратную связь от подчиненных к руководителям не только о ходе выполнения рабочих операций, но и о доминирующих настроениях в коллективе.

4. Учет и контроль деятельности предприятия: системы учета, бюджетирования и анализа прозрачны и понятны всем, что позволяет привлекать к поиску наиболее эффективных решений всех сотрудников. При этом у персонала появляется чувство ответственности за ресурсы, которые находятся в его распоряжении.

5. Гибкие механизмы вознаграждения: все работники вовлечены в процесс определения оптимальных форм вознаграждения за вклад отдельного человека в общие результаты деятельности организации.

6. Постоянное «сканирование» окружающей среды: каждый работник обладает компетенциями, позволяющими ему изучать бизнес-окружение и анализировать происходящие изменения.

7. Совместные проекты предприятия и связанных групп: предприятие выстраивает партнерские отношения с поставщиками и потребителями услуг, выступает инициатором в осуществлении совместных проектов, инициируя совместное обучение.

8. Климат, способствующий обучению: главный принцип работы для каждого сотрудника – всегда стремиться к изучению и совершенствованию своих обязанностей. Работники располагают

временем, чтобы обсуждать и анализировать практику, учиться на собственном опыте. На каждого работника выделяется определенный бюджет для его саморазвития, а индивидуальные потребности в обучении каждого работника рассматриваются как центральное звено планирования его карьеры.

9. Наличие у предприятия структур, предоставляющих работникам возможности обучения благодаря поддержанию постоянных связей с образовательным сообществом.

Первый шаг к созданию «обучающейся организации» – формирование нового типа управленческого консалтинга, изменение отношений компании с окружающей бизнес-средой. В наибольшей степени предпосылки для этих изменений создает научно-образовательный кластер.

Казанский государственный технологический университет является центром трех республиканских кластеров – в сфере нефтедобычи и нефтепереработки, в сфере легкой промышленности и в сфере сервиса. В составы кластеров вошли на договорной основе ведущие предприятия отраслей, образовательные учреждения всех уровней подготовки (профильные школы, учреждения начального и среднего профессионального образования, отраслевые научно-исследовательские организации). Основным капиталом участников кластера – доверие друг к другу, а это один из самых важных элементов эффективной работы на жестких рынках. Оно создает предпосылки для открытости и прозрачности информационных потоков. Прозрачность информации, в свою очередь, способствует вовлеченности персонала в решение общих задач.

Использование кластерных преимуществ и технологий, свойственных данному типу групп, позволяют университету приступить к созданию мо-

делей «обучающихся организаций» в достаточно короткие сроки – в течение полутора-двух лет.

Вторым значимым аспектом рассматриваемой темы является наличие экспертного сообщества, способного выполнять роль консультанта в развитии «обучающихся» организаций. На вопрос: «Кто такой эксперт?» – ответить непросто. Да, в массовой практике немало случаев «взаимной оценки» («сначала вы нас, потом мы вас»). Однако очевидно, что формирование института экспертов из числа наиболее подготовленных аналитиков заслуживает особого проекта. Нужны специалисты, владеющие методиками кадрового аудита, в равной мере знающие и систему менеджмента предприятий, и новые образовательные технологии, и, самое главное, – умеющие измерять и определять разницу между существующими и требуемыми компетенциями работников.

В рамках проекта по созданию республиканской модели «обучающегося региона» рекрутинг и обучение таких специалистов будет осуществляться в независимом Центре оценки качества образования. Там же будут опробованы модели и технологии кадрового аудита, которые помогут в выработке новой стратегии развития.

Модель «обучающегося региона» может быть реализована только в экономике инновационного типа, и именно это обстоятельство побудило Казанский государственный технологический университет предложить свои разработки руководству Республики Татарстан. Ведь не следует обольщаться: удачные поиски на местах, не подкрепленные мерами государственного содействия, рискуют остаться в статусе эксперимента. Нет сомнения, что данная модель станет органичной частью экономики знаний, которая целенаправленно формируется в Татарстане.





#### *Решение*

#### *IX Всероссийской конференции по дополнительному образованию «Кадровое обеспечение инновационных процессов в экономике и образовании России» и Всероссийского форума «Социальное партнерство в системе непрерывного образования»*

10–11 декабря 2008 года в г. Казани на базе государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский государственный технологический университет» в соответствии с приказом Рособразования от 4 мая 2008 г. № 410 состоялись IX Всероссийская конференция по дополнительному образованию «Кадровое обеспечение инновационных процессов в экономике и образовании России» (далее – Конференция) и Всероссийский форум «Социальное партнерство в системе непрерывного образования» (далее – Форум).

Организаторами Конференции и Форума являлись: Федеральное агентство по образованию, Кабинет министров Республики Татарстан, Министерство образования и науки Республики Татарстан, Министерство экономики Республики Татарстан, Министерство труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан, Совет ректоров вузов Республики Татарстан, Казанский государственный технологический университет, Российский союз промышленников и предпринимателей, Национальный фонд подготовки кадров, Российский союз химиков, Российское химическое общество им. Д.И. Менделеева, Международное общество по инженерной педагогике IGIP, Союз руководителей учреждений и подразделений дополнительного профессионального образования и работодателей (Союз ДПО), Международная академия наук высшей школы, редакция журнала «Высшее образование в России», Межгосударственная ассоциация последипломного образования (МАПДО), Казанский научный центр РАН, Академия наук Республики Татарстан, Поволжское отделение РАО, Торгово-промышленная палата Республики Татарстан, Ассоциация предприятий и предпринимателей Республики Татарстан, Межотраслевой региональный центр профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов Республики Татарстан.

*Работа Конференции и Форума проходила в четырех секциях:*

- «Актуальные вопросы развития системы повышения квалификации преподавателей высшей школы в условиях модернизации российского образования» (руководитель –

начальник отдела подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров Управления научных исследований и инновационных программ Федерального агентства по образованию Мосичева И.А.);

- «Инновационные процессы в системе дополнительного профессионального образования: методология, теория и практика. Обсуждение концепции непрерывного образования» (руководитель – старший государственный инспектор Управления лицензирования, аккредитации и надзора в образовании Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Лобанова И.Д.);

- «Дополнительное образование как фактор социально-экономического и общественно-политического развития региона» (руководитель – министр экономики Республики Татарстан Сафиуллин М.Р.);

- «Повышение квалификации в области создания и использования информационных технологий – определяющего фактора обеспечения конкурентоспособности современного производства» (руководитель – министр промышленности и торговли Республики Татарстан Когогин А.А.).

Были проведены круглые столы по вопросам высшей школы и непрерывного образования, инновационного менеджмента в Республике Татарстан и проблемам бизнес-образования.

*Состоялись:*

- расширенное заседание пленума Правления республиканского химического общества им. Д.И. Менделеева, посвященное проблемам взаимосвязи образования, науки и производства;

- рабочая встреча представителей РСПП, РСХ и руководителей предприятий нефтехимического и нефтегазового комплекса Республики Татарстан;

- заседание Поволжского отделения Российской академии образования;

- встреча редколлегии журнала «Высшее образование в России» с вузовской ответственностью и журналистами Республики Татарстан;

- мастер-классы по инженерной педагогике (опыт IGIP) и организации деятельности в сфере дополнительного профессионального образования (опыт Российского университета дружбы народов).

На пленарных и секционных заседаниях было заслушано 50 докладов и сообщений, проведены дискуссии и коллегиальное обсуждение проблем модернизации российского образования.

*Были изданы:*

- сборник докладов, представленных участниками Конференции и Форума, объемом 32,2 усл. печ. л.;

- каталог образовательных учреждений и программ дополнительного профессионального образования Республики Татарстан;

- сборник информационных документов и нормативных правовых актов в сфере дополнительного профессионального образования.

На заключительном пленарном заседании Конференции и Форума были приняты следующие решения и рекомендации:

1. Одобрить работу Федерального агентства по образованию по организации повышения квалификации педагогических и научно-педагогических работников системы профессионального образования, обеспечивающую улучшение качества научных исследований и реализацию инновационных программ в высшей школе России.

2. Отметить, что введение в действие внутреннего регламента Федерального агентства по образованию по исполнению государственной функции «Организация повыше-

ния квалификации и переподготовки научно-педагогических работников государственных учреждений высшего профессионального образования и государственных научных организаций, действующих в системе высшего и послевузовского профессионального образования» обеспечило конкурсный и прозрачный механизм отбора вузов, организующих повышение квалификации за счет средств федерального бюджета.

3. Одобрить инициативу Федерального агентства по образованию по объединению Всероссийской конференции по дополнительному образованию и Форума в одно мероприятие, что обеспечивает масштабное коллегиальное рассмотрение проблем дополнительного профессионального образования в России, консолидацию опыта работы образовательных учреждений и его адаптацию к потребностям отраслей экономики.

4. Одобрить программные цели Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, обеспечить разработку программ дополнительного профессионального образования, направленных на поддержку запланированных в Концепции мероприятий.

5. Считать приоритетными направлениями повышения квалификации научно-педагогических работников вузов направления, связанные с модернизацией образовательной отрасли, в том числе с реструктуризацией сети университетов России.

6. Учитывая современные экономические реалии России, просить рабочую группу Минобрнауки России по пересмотру Постановления Правительства Российской Федерации от 26 июня 1995 года № 610 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов» рассмотреть целесообразность введения коротких (от 18 часов) программ для всех категорий слушателей с выдачей документов государственного образца.

7. Одобрить работу органов исполнительной власти и организаций Республики Татарстан по развитию дополнительного образования в республике. Поддержать инициативу превращения Республики Татарстан в «обучающийся регион».

8. Отметить положительный опыт 10-летней деятельности созданного на базе Казанского государственного технологического университета (ректор Г.С. Дьяконов) Межотраслевого регионального центра профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов Республики Татарстан (руководитель – первый проректор КГТУ по учебной работе В.Г. Иванов), консолидирующего работу вузов Республики Татарстан в сфере дополнительного профессионального образования, обеспечившего эффективность федерального эксперимента по отработке региональной системы управления дополнительным профессиональным образованием, проведенного Рособразованием в Республике Татарстан.

9. Считать целесообразным продолжение работы Межотраслевого регионального центра профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов Республики Татарстан по разработке инновационной модели дополнительного профессионального образования на основе программ, обеспечивающих единое образовательное пространство образовательных учреждений высшего профессионального образования, корпоративных университетов и образовательных подразделений предприятий реального сектора экономики.

10. Отметить эффективность деятельности Московского государственного института радиотехники, электроники и автоматики (технического университета) (МИРЭА) (ректор А.С. Сигов) по обеспечению организационного и методического сопровождения деятельности вузов по повышению квалификации, осуществлению мониторинга процессов повышения квалификации.

11. Просить Департамент государственной политики в образовании Минобрнауки России провести актуализацию государственных требований к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для получения дополнительных квалификаций.

В обстановке проведения антикризисных мероприятий в экономике России просить ускорить процедуру утверждения вновь предлагаемых государственных требований к специалистам для получения дополнительных квалификаций.

12. Признать целесообразным государственную аккредитацию учреждений дополнительного профессионального образования, реализующих программы профессиональной переподготовки длительностью свыше 500 часов, по которым нет утвержденных государственных требований.

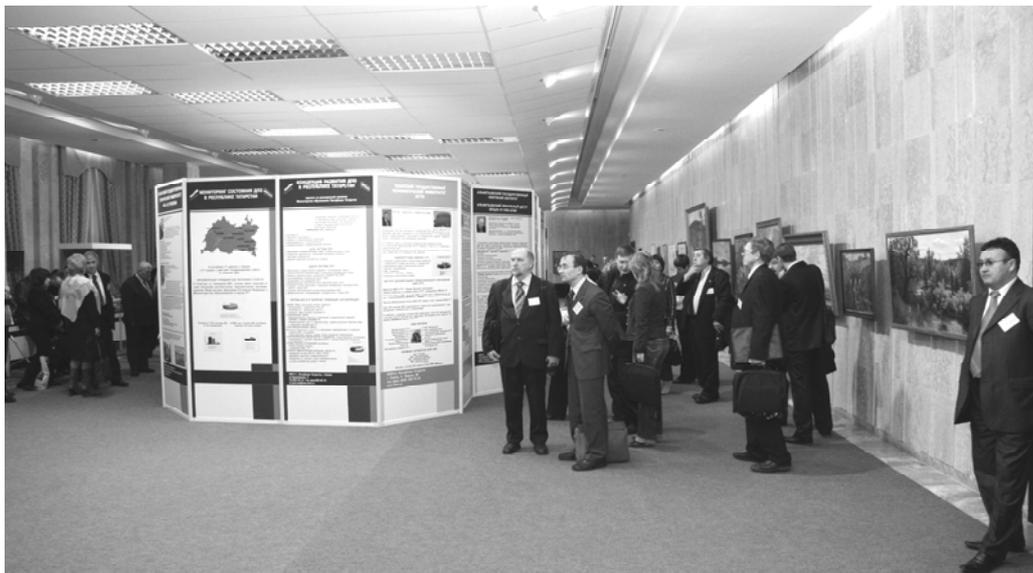
13. Отметить необходимость повышения инновационной активности вузов в организации и проведении корпоративного обучения для предприятий отраслей экономики России.

14. Одобрить и рекомендовать к изучению опыт Российского университета дружбы народов (ректор В.М. Филиппов) по реализации программ дополнительного образования в качестве важного компонента системы непрерывного образования России.

15. Поручить Союзу ДПО (генеральный директор В.В. Валентинов) обратиться в Минобрнауки России с предложением о создании межведомственного координационного совета по проблемам дополнительного профессионального образования.

16. Разместить материалы IX Всероссийской конференции по дополнительному образованию «Кадровое обеспечение инновационных процессов в экономике и образовании России» и Всероссийского форума «Социальное партнерство в системе непрерывного образования» на официальных Интернет-сайтах Рособразования (<http://www.ed.gov.ru>), МИРЭА (<http://www.mirea.ru>), КГТУ (<http://www.kstu.ru>) и Союза ДПО (<http://www.dpo.gain.ru>).

17. Направить настоящее решение в Минобрнауки России, Рособрнадзор, Роснауку, Союз ДПО, МАПДО.



## ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ

**Б.В. СЁМКИН**, профессор  
**В.А. СИНИЦЫН**, профессор  
**Л.В. ШЕВЕЛЕВА**, доцент  
**Н.П. ЩЕРБАКОВ**, доцент  
*Алтайский государственный техниче-  
ский университет им. И.И. Ползунова*

Имеющийся на сегодня дисбаланс между рынком образования и рынком труда, т.е. между предложением и спросом на специалистов соответствующих уровней, инициировал идею интегрированного образовательного учреждения (ИОУ) как юридически самостоятельной образовательной системы, объединяющей структуры различной степени организационной обособленности. Основной целью его создания является обеспечение кадрового потенциала инновационного развития экономики региона.

При создании моделей образовательных учреждений данного типа основной упор делается на получение эффекта от интеграции уровней, функций, структур различных процессов. В качестве такового выступает более эффективная система подготовки высококвалифицированных конкурентоспособных кадров практической направленности, обеспечивающая удовлетворение потребностей экономики и населения. Эта задача решается также путем сокращения затрат на обучение за счет централизации ресурсов и путем повышения экономической активности населения региона за счет сокращения сроков обучения.

В рассматриваемом образовательном учреждении интеграция достигается с помощью разных сценариев. Имеются в виду организационная, программная (вертикальная и горизонтальная) интеграция, а также интегра-

## Интегрированное образовательное учреждение: вопросы моделирования

ция с потребителями и интеграция с поставщиками ресурсов.

Особое место в современных условиях занимают процессы *программной интеграции*. В вертикальной версии она достаточно строго определена уровнями образования, которые в настоящее время претерпевают значительные изменения. Процессы вертикальной интеграции образовательных программ побуждают к взаимной адаптации программ различных уровней, выстраиванию системы последовательного изучения программ для получения определенного уровня образования. Такой вид интеграции в большей степени характерен для отраслевых образовательных учреждений узкой направленности.

Горизонтальная программная интеграция предполагает получение более широкого диапазона компетенций. Особое значение здесь приобретает дополнительное профессиональное образование, обеспечивающее получение различных видов знаний в ходе освоения ряда программ одного или разных уровней параллельно базовому образованию. При горизонтальной интеграции важен процесс содержательного взаимопроникновения образовательных программ и расширения сферы получаемого образования.

Вертикальная и горизонтальная интеграция тесно связаны. Так, освоение компетенций более высокого уровня, предусматривающих профессиональный должностной рост, возможно на

пути получения дополнительного образования другого профиля.

*Интеграция с потребителями* образовательных услуг ИОУ трактуется нами как интеграция с работодателями. В настоящее время при наблюдающейся дисгармонии между предоставлением образовательных услуг и спросом на них со стороны работодателей этот вид интеграции особенно важен.

Немаловажную роль в процессе функционирования ИОУ играет *взаимодействие с поставщиками* разнообразных ресурсов – учредителями и бизнес-структурами, которые обеспечивают финансирование учебного заведения, научными подразделениями, формирующими преподавательские кадры. В числе поставщиков символических ресурсов – органы управления образованием, которые предоставляют организационный механизм менеджмента образовательного учреждения. К главным поставщикам основного ресурса – абитуриентов интегрированных образовательных учреждений – мы относим школы, училища, лицеи, колледжи и другие учебные учреждения, а также население региона.

Стратегические установки создания интегрированных образовательных учреждений представлены в виде иерархической структуры целей. Глобальной целью является идея формирования в едином научно-образовательном и культурном пространстве кадрового корпуса для инновационно организованной экономики региона по спектру уровней профессиональной подготовки во взаимодействии с работодателями, властными структурами и общественностью региона (рис. 1). Установленный приоритет целей определяет, что нижний уровень подцелей обеспечивает выполнение целей более высокого уровня.

На основе представленного на рис. 1 целеполагания разрабатываются

модели интегрированных образовательных учреждений.

В рамках научно-исследовательской работы «Разработка новых моделей интегрированных образовательных учреждений, реализующих образовательные программы различных уровней на основе взаимодействия с работодателями в интересах кадрового обеспечения инновационно-ориентированной экономики», проведенной учеными АлтГТУ им. И.И. Ползунова, разработаны следующие модели интегрированных образовательных учреждений.

*Отраслевое интегрированное образовательное учреждение* (ОИОУ). Это образовательное учреждение многоуровневой (от начального профессионального до высшего и послевузовского образования) подготовки специалистов для крупных специализированных отраслей экономики, определяющих инновационную направленность ее развития (рис. 2). Основными особенностями, отличающими ОИОУ, являются: совместное с отраслью учредительство; софинансирование; государственные стандарты для адаптированных межуровневых программ обучения; управление деятельностью и контроль за качеством, включающие непосредственное участие работодателей и представителей отраслевого управления, и др. Целесообразно определить организационно-правовую форму ОИОУ как автономное образовательное учреждение.

*Корпоративное интегрированное образовательное учреждение* (КИОУ) – многофункциональное образовательное учреждение, осуществляющее двухуровневую основную (начальное профессиональное, среднее профессиональное) подготовку, а также переподготовку, повышение квалификации, оценку специалистов и координационные функции в области воспроиз-

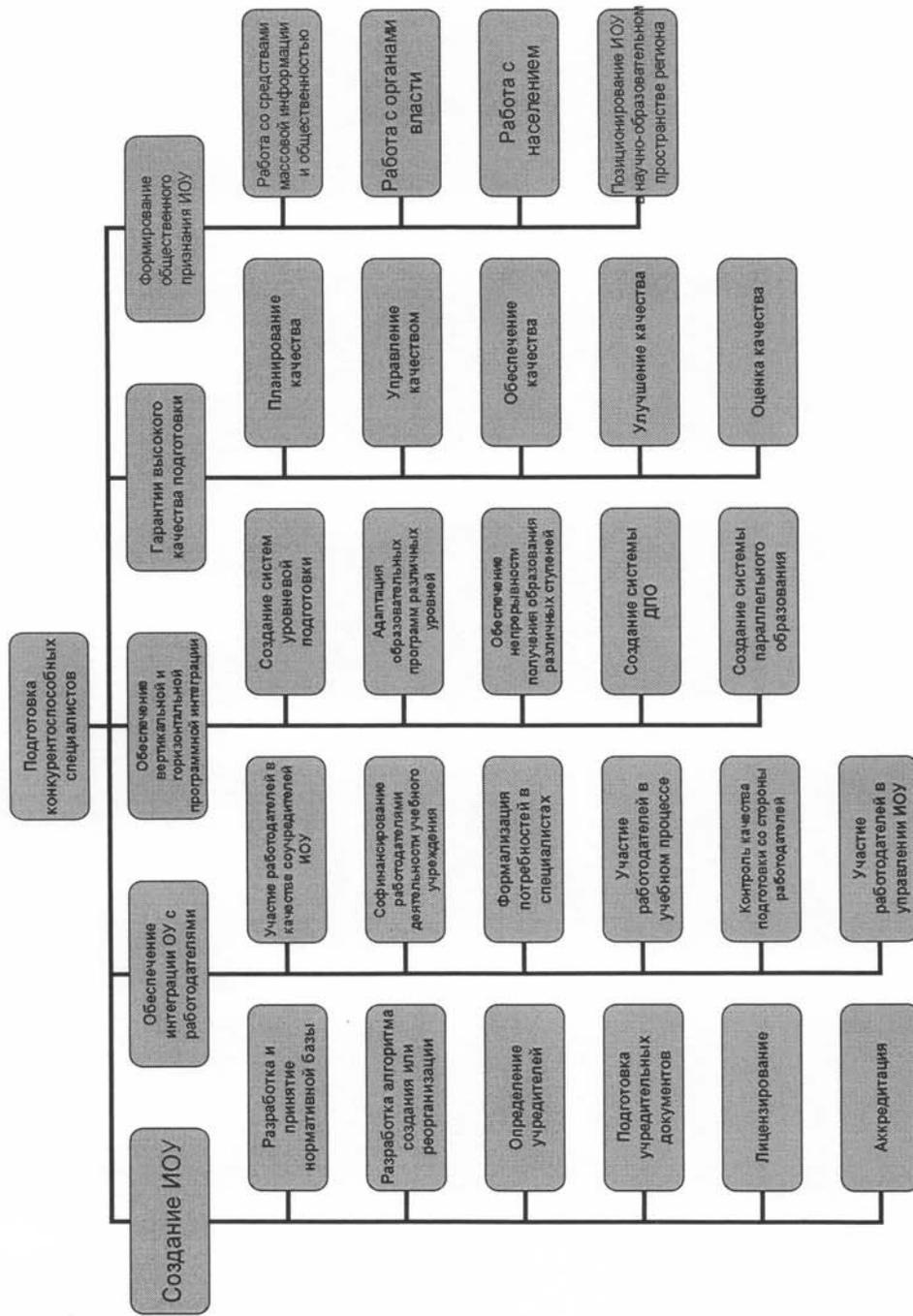


Рис. 1. Дерево целей создания и функционирования интегрированного образовательного учреждения

## Процессно-системная модель отраслевого интегрированного образовательного учреждения

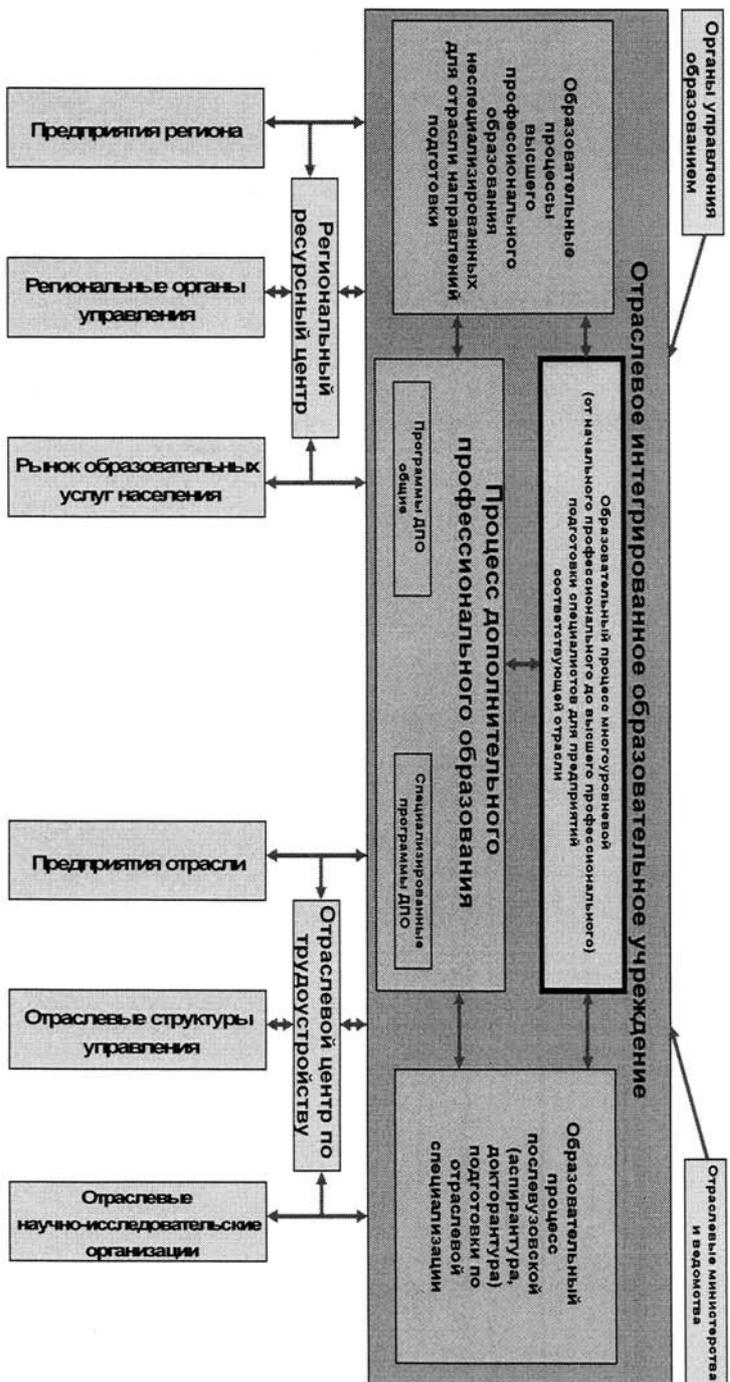


Рис. 2. Структурно-процессное представление модели отраслевого интегрированного образовательного учреждения

водства образовательного потенциала. КИОУ – негосударственное образовательное учреждение, которое финансируется в основном за счет средств предприятий и организаций (рис. 3).

Основными задачами такого учебного учреждения являются:

- периодическая оценка персонала организации (организаций) путем создания и обеспечения функционирования системы комплексной оценки профессионально-квалификационных и личностных характеристик работников предприятия по должностям;

- разработка комплексного плана проведения профессионального обучения сотрудников и его реализация на основе собственных образовательных ресурсов и с привлечением других учебных заведений;

- создание системы оценки полученных в процессе обучения знаний и механизма их отдачи в профессиональной деятельности. Обеспечение прослеживаемости результатов обучения;

- научная деятельность. Проведение научных исследований в области развития и совершенствования деятельности предприятий;

- издательская деятельность.

Основная сфера деятельности КИОУ – обучение персонала предприятий по программам начального профессионального и среднего профессионального образования по специализации предприятия, а также по программам дополнительного профессионального образования (в основном – повышения квалификации работников предприятия). Все эти виды обучения реализуются в различных формах: очной, заочной, очно-заочной, блочно-модульной, дистанционной. В КИОУ возможно добиться оптимального сочетания теоретической подготовки с практическими занятиями непосредственно на производстве. Результат такого сочетания – подготовка специ-

алистов с учетом специфики предприятия в относительно короткие сроки. Одним из главных преимуществ обучения в КИОУ является возможность эффективной подготовки по дефицитным профессиям, специальностям, направлениям.

*Региональное интегрированное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования (РИОУ)* реализует многоуровневые и разноплановые программы ДПО для выполнения государственного заказа региона на профессиональную переподготовку и повышение квалификации трудовых ресурсов в целях выполнения экономических и целевых программ инновационного развития экономики региона. РИОУ представляет собой государственное образовательное учреждение регионального уровня (рис. 4). Отличительной чертой финансирования регионального интегрированного учреждения ДПО является передача на уровень субъекта федерации обязательств по бюджетному финансированию и, соответственно, осуществлению контроля за результатами его деятельности. Таким образом, бюджетное финансирование будет направлено прежде всего на обучение тех специалистов, которые действительно востребованы в регионе.

Предложенные методические основы моделирования интегрированных образовательных учреждений отвечают принципам пропорционально-последовательного продвижения по этапам и направлениям создания модели, согласованности информационных, ресурсных и других характеристик, рационального соотношения отдельных уровней иерархии в системе моделирования, целостности отдельных обособленных стадий построения модели и соответствуют цели моделирования.

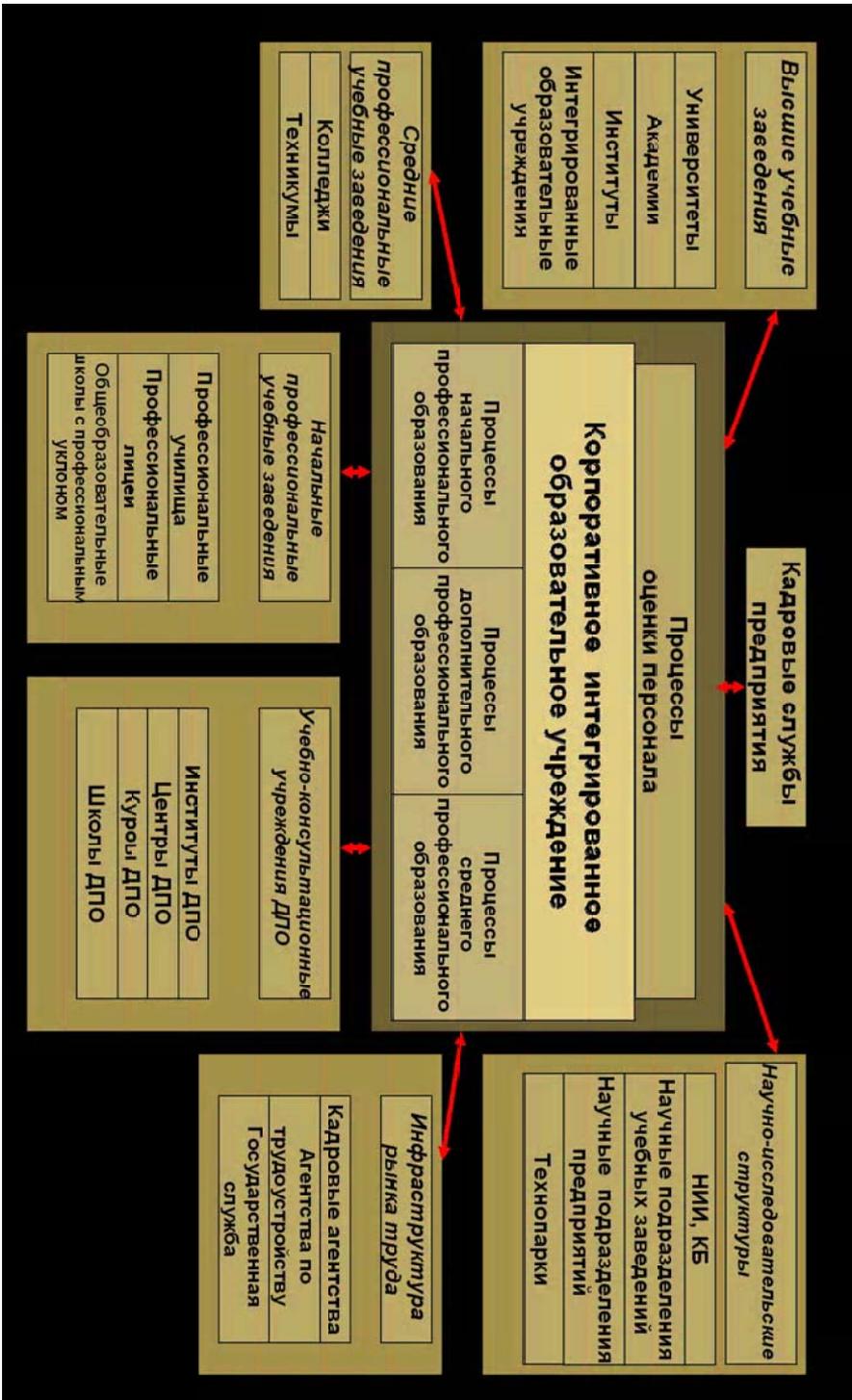


Рис. 3. Структурно-процессное представление модели корпоративного интегрированного образовательного учреждения

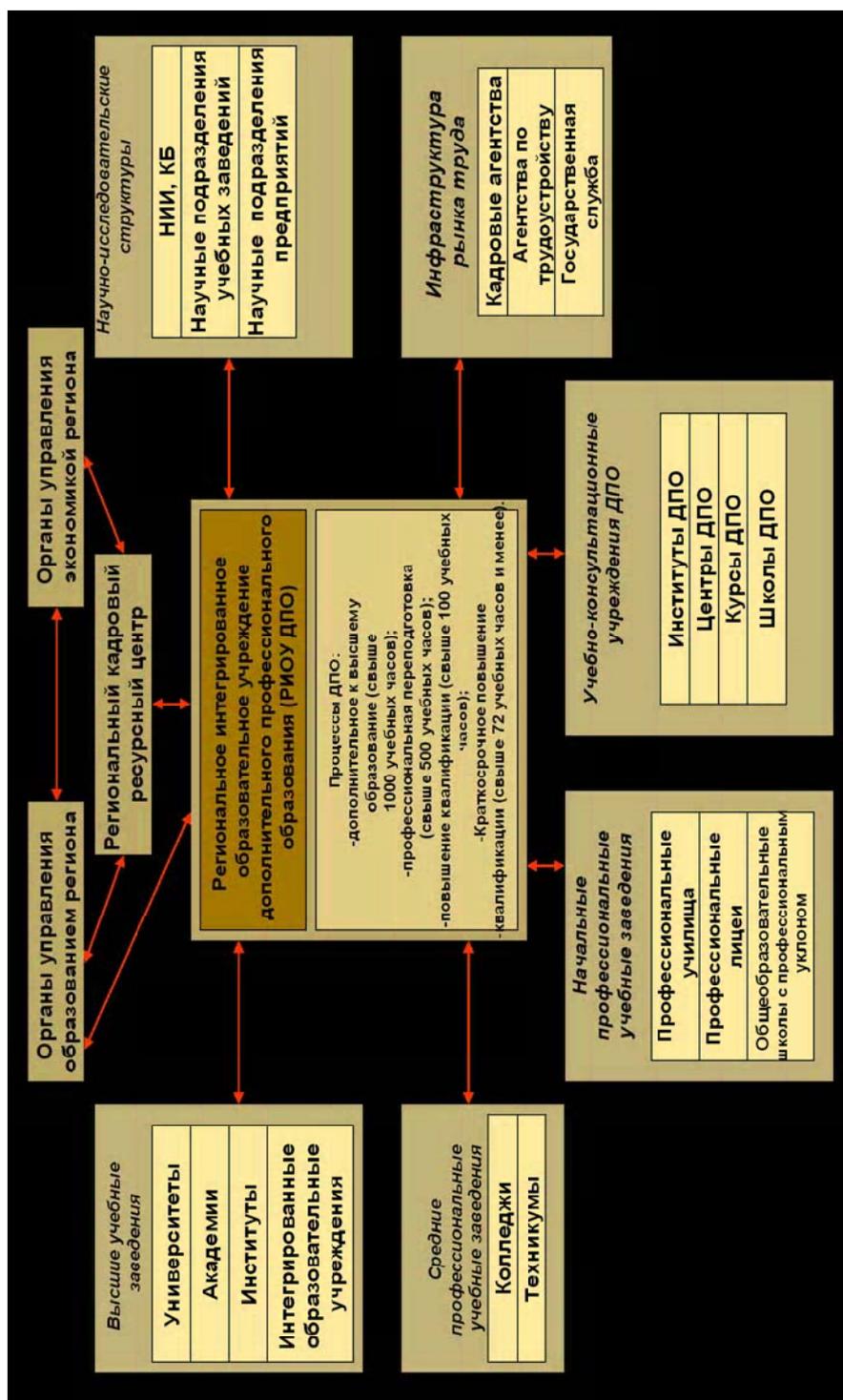


Рис. 4. Структурно-процессное представление модели регионального интегрированного образовательного учреждения ДПО

Разработанные виды интегрированных образовательных учреждений позволят в ближайшей перспективе внести существенный вклад в решение

проблемы обеспечения потребностей экономики в высококвалифицированных кадрах для решения инновационных задач развития.

**О.А. МАЛЫГИНА, доцент  
Московский государственный  
институт радиотехники,  
электроники и автоматики**

## Использование NPS-технологии для оценки качества обучения

*Одной из актуальных педагогических проблем является проблема оценки качества обучения. Современные исследователи связывают её решение с использованием математических методов. В данной работе рассматривается применение NPS-подхода при оценке результатов обучения. Описывается математическая модель, построенная на основе теории вероятности, которая позволяет оценить эффективность обучения.*

**Ключевые слова:** качество обучения, чистый коэффициент лояльности NPS (*Net Promoter Score*), детфактор, промоутер, нейтрал, доверительный интервал, динамика NPS.

В современных психолого-педагогических исследованиях разрабатываются различные качественные и количественные критерии оценки результатов обучения. В работах, опирающихся на деятельностный подход к обучению, предлагается система качественных параметров формируемой деятельности учащихся [1]. О системности знаний как о важном качественном критерии обучения идет речь в статьях Л.Я. Зориной и З.А. Решетовой [2]. В исследованиях М.Н. Скаткина и В.В. Краевского рассматривается система качества знаний, включающая полноту и глубину, осознанность и прочность, конкретность и обобщенность, системность и систематичность, оперативность и гибкость, свернутость и развернутость. Отмечается, что для формирования каждого параметра необходима специальная система заданий.

Вопросам использования информационных технологий при оценке качества обучения отводится значительное внимание в исследованиях Г.В. Ивщи-

ной [3]. Многие авторы отмечают, что наряду с качественными критериями следует вводить и статистические оценки полученных результатов обучения, подтверждающие (или нет) эффективность обучения, его практическую значимость. Использование математических методов позволяет делать аргументированные выводы о качестве обучения, судить о достоверности исследования, эффективности новых моделей обучения, новых педагогических технологий, обосновывать рекомендации по внедрению результатов в практику обучения [4].

Перспективным направлением в использовании математических методов при оценке результатов обучения является применение *NPS-подхода*.

Опишем кратко предысторию создания данной методики, которая первоначально связывалась с проблемой измерения удовлетворенности клиентов и с разработкой коэффициента лояльности. Понятие чистого коэффициента лояльности *NPS (Net Promoter Score)* было введено Ф. Райхельдом [5].

Автор отмечает, что лояльность клиента является важным фактором успеха компании в бизнесе. Посредством построения тесного взаимодействия между персоналом компании и клиентами удалось сделать успешными многие компании. Результаты исследований показывают, что с успешностью компании в наибольшей степени коррелирует не просто лояльность клиентов, а ответ на единственный вопрос: «Порекомендует ли клиент компанию своим друзьям и знакомым?». Такая рекомендация является наилучшим индикатором лояльности и позволяет рассматривать клиента не просто как лояльного, а активно лояльного.

В зависимости от ответа на ключевой вопрос – вопрос о рекомендации компании – клиенты разбиваются на три группы: *детракторы* (Detractors) – противники компании, оценившие вероятность рекомендации как очень низкую; *промоутеры* (Promoters) – клиенты, оценившие вероятность рекомендации как очень высокую; *нейтралы* (Passives) – пассивные клиенты, оценившие вероятность рекомендации как среднюю. Появляющаяся таким образом шкала называется шкалой чистого индекса промоутеров (*Net Promoter Score – NPS*). Исследования показывают, что во многих отраслях индустрии (финансовые услуги, телефония, персональные компьютеры, автострахование, провайдеры Интернет-услуг) наблюдается большая степень корреляции между уровнем роста и развития компании и долей промоутеров, т.е. клиентов, активно рекомендуемых клиентом.

В качестве метрического коэффициента *NPS*, характеризующего лояльность, традиционно рассматривают разность между долей промоутеров и долей детракторов. Вводится специальная числовая шкала для разделения трех категорий клиентов. В вопросе

клиенту предлагается оценить вероятность рекомендации компании своим знакомым по шкале от 0 до 10. При этом, например, клиент, оценивший вероятность рекомендации от 0 до 6 баллов, рассматривается как детрактор, от 7 до 8 баллов – как нейтрал, от 9 до 10 баллов – как промоутер.

Коэффициент *NPS* можно использовать также как внешний показатель положения компании на рынке. Происходит оценка конкурентов и определение места компании относительно рынка в целом и каждого из выбранных конкурентов в частности. Результаты показали, что имеется явное соответствие между *NPS* и средним уровнем роста компании. Таким образом, из обыкновенного мониторинга *NPS* превращается в реальный инструмент повышения качества обслуживания клиентов. Примеры использования *NPS*-подхода в основном относятся к сфере бизнеса, но отмечается, что «предлагаемая система измерения может быть использована самыми разными организациями, начиная со школ, больниц, благотворительных организаций и заканчивая государственными предприятиями и организациями» [5].

Применение *NPS*-подхода к решению проблем в образовательной сфере предполагает модернизацию этого подхода с учетом специфики образовательной системы. В данной статье рассматриваются возможности использования *NPS*-подхода для оценки качества обучения. Построение *NPS*-технологии начинается с разработки ключевого вопроса. Во-первых, ключевой вопрос составляется в соответствии с целями и задачами обучения, во-вторых, он должен быть достаточно простым и понятным, в-третьих, ответы на него должны допускать возможность интерпретации в терминах некоторой числовой шкалы. Приведем пример ключевого вопроса. В разраба-

тываемой автором экспериментальной модели обучения высшей математике студентов наукоёмких технических направлений для оценки качества обучения и эффективности предлагаемой модели проводится опрос учащихся и его обработка по *NPS*-технологии [6]. В качестве ключевого вопроса анкеты предлагается следующий: «Порекомендуете ли Вы своим друзьям и знакомым обучение высшей математике на основе системно-деятельностной технологии?». Отдельно предлагается аргументировать свой ответ. При этом в качестве группы опрашиваемых могут выступать как студенты, так и выпускники высшего учебного заведения. Отметим, что опрос может проводиться и среди школьников.

Следующим моментом в разработке *NPS*-технологии является создание адекватной числовой шкалы и ее интерпретация. Наиболее простым вариантом является использование уже описанной выше шкалы. При этом возникают следующие вопросы. Прежде всего, насколько правильно выбрано разбиение на группы: от 0 до 6 – детракторы, от 7 до 8 – нейтралы, от 9 до 10 – промоутеры? В рамках данной шкалы близкие ответы опрашиваемых часто оказываются в разных группах (например, человек, поставивший при ответе на ключевой вопрос 8 баллов, относится к группе нейтралов, а 9 – уже соответствует промоутерам). Если такая ситуация не устраивает исследователя, то возникает вопрос о «сглаживании» шкалы без изменения ответов и усложнения их интерпретации. Наконец, актуальной задачей является разработка методики оценки надежности результата, получаемого по *NPS*-технологии. Здесь важно знать, насколько сильно изменится *NPS*, если к группе опрашиваемых добавить еще несколько человек, насколько большой должна быть группа опрашиваемых,

чтобы получить значение *NPS* с заданной точностью, как можно сравнивать значения *NPS*, полученные при опросах в различные моменты времени одной и той же категории опрашиваемых, отличающейся, возможно, только численностью.

В целях совершенствования методики использования *NPS* в педагогических исследованиях потребовалось осуществить некоторую формализацию и построить обобщения.

*NPS* – это случайная величина, а результат измерения – это оценка этой случайной величины. Введем более строгое, в отличие от традиционного подхода, определение этого коэффициента, связанное с понятием вероятности, а не доли. В качестве генеральной совокупности будем рассматривать множество всех учащихся, задействованных в рассматриваемой модели обучения. Вероятность появления промоутера определяется как отношение числа промоутеров во всей генеральной совокупности к объему всей генеральной совокупности. Аналогично вводится понятие вероятности появления нейтрала и детрактора.

*Определение.* Коэффициентом *NPS* будем называть разность между вероятностью появления промоутера и детрактора.

Таким образом, традиционное определение коэффициента *NPS* как разницы между долей промоутеров и детракторов среди общего количества опрошенных клиентов в рамках данного подхода надо рассматривать как способ получения оценки для коэффициента *NPS*. Можно показать, что это несмещенная и состоятельная оценка.

Оценку для коэффициента *NPS* удобно представлять в виде суммы независимых и одинаково распределенных случайных величин. Введем семейство полиномиально распределенных случайных величин, которые опреде-

ляются равенствами: случайная величина равна единице, если опрошенный клиент – промоутер; соответственно, равна минус единице, если опрошенный клиент – детрактор, и равна нулю, если опрошенный клиент – нейтрал.

Тогда оценка *NPS* может быть записана как выборочное среднее значение (выборочный момент 1-го порядка) этого семейства полиномиально распределенных случайных величин. Такой взгляд позволяет построить обобщенное понятие *NPS*. Будем приписывать каждой оценке от 0 до 10, полученной в результате опроса, некоторое число (вес) в промежутке от -1 до 1. Таким образом, традиционный подход, когда оценкам от 0 до 6 соответствует вес «минус единица», оценкам от 7 до 8 – «нуль», а оценкам от 9 до 10 – «единица», является частным случаем. Введение промежуточных весов позволяет сгладить оценочную шкалу, т.е. решить ранее обозначенную проблему. При этом такой подход не усложняет вычисления.

Интерпретация *NPS* в виде выборочного среднего значения позволяет при анализе и, в частности, при построении доверительного интервала для коэффициента *NPS* использовать нормальную аппроксимацию для суммы большого числа случайных величин. Отметим, что для большинства практических приложений аппроксимация с помощью нормального распределения приводит к хорошим оценкам. Согласно центральной предельной теореме сумма достаточно большого числа случайных величин, а следовательно, и среднее значение нормально распределены даже тогда, когда слагаемые распределены не нормально. Распределение средних значений случайных выборок хорошо изучено в теории вероятностей. Было доказано, что для любой совокупности с конечным средним квадратическим отклонением рас-

пределение выборочного среднего значения стремится к нормальному распределению при увеличении объема выборки [7].

При анализе *NPS* в случае конечной генеральной совокупности используются подходы и результаты из работ У. Кокрена и Г. Шварца [8, 9]. Доверительный интервал строится следующим образом. Центр доверительного интервала совпадает с оценкой *NPS*, а его длина определяется как произведение квадратного корня из выборочной дисперсии, квантили нормального распределения, соответствующей заданной доверительной вероятности, деленное на квадратный корень из объема выборки. В случае конечной генеральной совокупности нужно еще ввести корректирующий множитель, определяемый по доле выборки.

На основе вышеизложенного предлагается следующий алгоритм обработки результатов анкетирования по ключевому вопросу:

- 1) тип опрашиваемого субъекта (промоутеры, нейтралы, детракторы);
- 2) уровень рекомендации (балльная шкала от 0 до 10);
- 3) распределение опрошенных в зависимости от ответа по категориям (детракторы, нейтралы и промоутеры) во времени по результатам нескольких опросов (например, по неделям, семестрам, курсам);
- 4) доля промоутеров, нейтралов, детракторов;
- 5) оценка *NPS*;
- 6) точность;
- 7) нижняя граница доверительного интервала *NPS*;
- 8) верхняя граница доверительного интервала *NPS*;
- 9) динамика *NPS* (рост или падение, например, по неделям, семестрам, курсам);
- 10) рекомендации (коррекция обу-

чения, аргументация эффективности модели обучения).

Обычно проведение статистических опросов и их последующая обработка занимают много времени и являются дорогостоящим мероприятием. Применение NPS-технологии существенно экономит ресурсы. Программа вычисления NPS и границ доверительного интервала достаточно проста, а результатом ее выполнения является описание динамики NPS. Именно изменения данного коэффициента позволяют связать количественные данные о результатах обучения с его качественными характеристиками, быстро оценить ситуацию и внести коррективы. Фактически данная технология позволяет проводить оценку качества обучения в режиме реального времени. Применение NPS-технологии к оценке результатов обучения существенно снижает уровень субъективности, активизирует контрольно-коррекционную функцию, дает наглядную картину продуктивности обучения и решает вопрос «обратной связи».

**MALYGINA O. NPS TECHNOLOGY FOR QUALITY EVALUATION IN EDUCATION**

*The article aims at proposing the application of NPS-approach to quality*

*evaluation in education. It also describes the mathematical model based on the probability theory which allows to estimate the effectiveness of education.*

#### Литература

1. См.: *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во МГУ, 1975. – 342 с.
2. См.: *Формирование системного мышления в обучении / Под ред. Решетовой З.А.* М.: Единство, 2002. 344 с.
3. *Ившина Г.В.* Новые информационные технологии в учебном процессе. Казань, 2006. – 98 с.
4. См.: *Попков В.А., Коржуев А.В.* Теория и практика высшего профессионального образования. М.: Академический проект, 2004. – 426 с.
5. *Reichheld F.F.* The Ultimate Question: Driving Good Profits and True Growth. Harvard Business School Press, 2006. 210 с.
6. См.: *Малыгина О.А.* Изучение математического анализа на основе системно-деятельностного подхода. М.: URSS, 2007. – 412 с.
7. См.: *Ивченко Г.И., Медведев Ю.И., Чистяков А.В.* Задачи с решениями по математической статистике. М.: Дрофа, 2007. – 318 с.
8. *Кокрен У.* Методы выборочного исследования. М.: Статистика, 1976. – 438 с.
9. *Шварц Г.* Выборочный метод: Руководство по применению статистических методов оценивания. М.: Статистика, 1978. – 212 с.

**С.А. КАРПОВ, доцент  
Северская государственная  
технологическая академия**

**Социальное партнерство в  
сфере профессионального  
образования Росатома<sup>1</sup>**

*По мнению автора, главным условием нашего лидерства в атомной энергетике является воспроизводство кадрового потенциала, основанного на естественно-научной и гуманистической образовательных парадигмах и принципе социального партнерства. Особенности применения этого принципа для подготовки специалистов ядерно-технического профиля представлены в данной статье.*

<sup>1</sup> Статья подготовлена к публикации в рамках реализации Комплексной программы развития образования ЗАТО «Северск» до 2010 г.

В условиях заявленного ренессанса атомной энергетики требуются кардинальные структурные изменения самой системы подготовки ядерно-технических кадров для создания новой генерации профессионалов-ядерщиков, владеющих необходимым объемом ядерно-технологических знаний, достаточным набором системных аналитических и коммуникативных компетенций [1]).

Сейчас в России работают десять АЭС, при этом доля атомной энергетики в общем объеме производства электроэнергии составляет около 16%. На огромной территории Сибири и Дальнего Востока рассредоточены ведущие предприятия топливного цикла, а также другие предприятия и организации Росатома. Всего их около двух десятков. Указанные потребители трудовых ресурсов нуждаются и в инженерах, и в техниках, и в квалифицированных рабочих.

В ближайшем десятилетии прогнозируется значительный рост потребности в кадрах. Результатом выполнения стратегических планов Росатома, согласно только обязательной программе (то есть с гарантированным ФЦП-финансированием), должен стать ввод в действие к 2020 г. 20 энергоблоков установленной мощностью 51,6 ГВт. Принято решение о строительстве новых АЭС, в том числе – восточнее Уральских гор, в Сибири. При этом, например, только для введения в строй Северной АЭС необходимая численность строительно-монтажного персонала будет достигать 8000 чел. в пиковый период строительства. Численность эксплуатационного персонала для двух энергоблоков составит 1641 чел., в том числе: 496 чел. – персонал управления, 500 чел. – оперативный персонал, 645 чел. – ремонтный персонал.

В связи с этим уже сегодня система отраслевого профессионального образования Росатома должна быть сориентирована прежде всего на:

1) необходимость обеспечения *долгосрочного социального заказа*;

2) переход от узковедомственной ориентации профессиональных учебных заведений на обеспечение широко расположенных отраслевых предприятий квалифицированными кадрами сравнительно *узкого круга специальностей* к *широкой, системной подготовке кадров*, в том числе для сферы обслуживания, строительства, инфраструктуры закрытых атомных городов Росатома. Характерно, что этот процесс в силу необходимости идет быстрее именно в этих городах, где немногочисленные профессиональные учебные заведения (НПО, СПО и ВПО) исторически создавались при крупных предприятиях или группах предприятий атомной отрасли;

3) *диалектическую взаимосвязь с общим образовательным пространством*. Общее образование и отраслевое профессиональное образование «идут» по разным ведомствам, хотя стратегические интересы и программы развития общего образования и профессионального отраслевого образования должны быть органически взаимосвязаны.

Первые две целевые установки при формировании современной системы подготовки кадров для Росатома требуют выстраивания дополнительных вертикальных и горизонтальных связей. При этом действуют следующие движущие факторы.

*По горизонтали* – территориально-ассоциативный, способствующий в основном улучшению организационно-управленческой деятельности (советы ректоров вузов, директоров средних профессиональных учебных заведений, различных научно-методичес-

ких объединений; ассоциации учебных заведений). Объединение по горизонтали основано на расширении профиля специалиста, получении им более серьезной общеобразовательной и общепрофессиональной подготовки, обеспечивающей мобильность в профессиональной деятельности.

*По вертикали* – профессионально-производственный (объединяются равноуровневые учебные заведения, которые готовят специалистов и рабочие кадры по родственным профилям). Эта траектория основана на углублении общего и профессионального образования, повышении профессиональной компетентности будущего выпускника. Такая подготовка направлена на формирование у специалиста самостоятельности в решении организационных и управленческих задач. Ее результатом является постепенное повышение уровня квалификации будущего специалиста в процессе обучения.

Как в случае вертикального, так и в случае горизонтального объединения необходимо обеспечить повышение квалификации специалистов предприятий и организаций, с которыми связаны образовательные учреждения, проводить профориентационную и профадаптационную работу.

Таким образом, общая структура и задачи отраслевого образования определяются двумя блоками *стратегических целей*:

1) первичное профессиональное образование, предусматривающее формирование у каждого обучаемого профессиональных знаний и умений, личностных качеств, обеспечивающих его активное включение в трудовую деятельность на определенном образовательно-квалификационном уровне;

2) обновление, совершенствование и развитие профессиональных знаний и умений в рамках того образователь-

но-профессионального уровня, которым обучаемый уже владеет.

Для обеспечения диалектической взаимосвязи с общим образовательным пространством особую актуальность приобретают разработка и реализация дополнительных механизмов, ориентированных прежде всего на развитие и воспитание личности. В профессиональном образовании *информационное обучение* зачастую преобладает над развитием ценностно-эмоциональной сферы личности будущего специалиста. Такое отношение к подготовке специалиста противоречит как потребностям социального развития личности, так и целям и задачам, поставленным Росатомом перед отраслевой системой образования.

Для достижения третьей целевой установки необходимо обеспечить функционирование системы профессионального образования особого рода, направленное на взаимодействие с другими социальными институтами, – *социальное партнерство*. В этом контексте оно представляет собой «сопряженное действие различных социальных институтов, которое выражается в самоактуализации участников образовательного процесса, добывающихся позитивных изменений в образовательной сфере, то есть перевода потенциальных форм системы образования в их актуальное состояние» [2].

Социальное партнерство в сфере профессионального образования Росатома имеет свою специфику.

1. *Уровень развития социального партнерства в атомной отрасли* на современном этапе можно охарактеризовать как неустойчивый и незавершенный. Во многом это связано с разобщенностью образовательных учреждений, работающих на этот сектор экономики, что серьезно затрудняет выработку общей позиции и снижает эффект партнерства.

2. *Источниками социальной инициативы* выступают отраслевые учебные заведения ВПО, расположенные рядом с производственными площадками Росатома (то есть в регионах). В Сибирском федеральном округе, например, инициатором партнерства выступила Северская государственная технологическая академия (СГТА) как представитель отраслевой системы профессионального образования. Академия в качестве своих приоритетных направлений деятельности выбрала:

- гармонизацию взаимоотношений с потенциальными партнерами по поводу стратегии отраслевого образования;

- осуществление научно-методологических и педагогических принципов развития отраслевого профессионального образования;

- позиционирование основных социально-образовательных партнеров, действующих в профессиональном образовании Росатома;

- фиксацию существующих между ними устойчивых взаимоотношений на основе действующего правового механизма.

3. *Имеют место факторы, способствующие становлению социального партнерства*, а именно:

- профессиональные образовательные учреждения выступают активным агентом социального партнерства (ввиду более близкого контакта с субъектами рынка труда);

- наблюдается психологическая переориентация руководителей образовательных учреждений: позиция «просителя» сменяется готовностью к равноправному взаимовыгодному сотрудничеству с институтом профессионального образования Росатома;

- укрепляется трактовка отраслевого рынка труда как заказчика образовательных услуг и понимание дей-

ственности механизма конкуренции на рынке образования;

- усиливается внимание ко всем составляющим дидактической модели образовательного процесса как фактора высокого качества образования и последующей успешной профессиональной карьеры выпускника.

4. *Пристальное внимание обращается на решение социальных проблем*. Среди них:

- обеспечение доступности и качества профессионального образования отраслевой направленности;

- снижение социальной напряженности в закрытых атомных городах, являющейся следствием социальной незащищенности молодежи (из-за отсутствия профессиональной подготовки, которая соответствует требованиям работодателей);

- достижение эффективного взаимодействия между общим и профессиональным образованием в условиях чрезмерного государственного регламентирования финансово-хозяйственной деятельности и трудовых отношений в сфере образования (при нехватке средств, недостаточной свободе их использования и формальном расширении возможностей привлечения ресурсов в сферу образования).

5. *Проектируется эффективная многосторонняя структура социального партнерства*. На рис. 1 условно показаны: социальное партнерство при взаимоотношениях с общим образованием как социальным институтом (1–1); социальное партнерство с субъектами рынка труда (2–2); социальное партнерство внутри профессионального образования как социального института (3–3).

6. *Ресурсы социального партнерства* – «Финансы», «Кадры» и «Информация» – предоставляются партнерами на принципах добровольности, доверия, обоюдной ответственности за об-

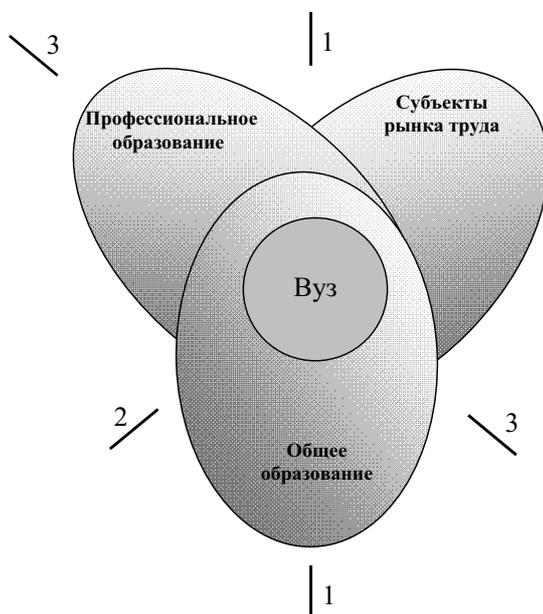


Рис. 1. Структура социального партнерства в сфере профессионального образования Росатома

щее дело, обязательности выполнения достигнутых договоренностей.

7. Главным результатом внедрения механизма социального партнерства в сфере профессионального образования Росатома должно стать решение трех взаимосвязанных задач: 1) воспитательной (формирование специалиста как члена общества); 2) учебной (профессиональная подготовка высококвалифицированных кадров как носителей комплекса критических знаний и умений, характерных для ядерного образования); 3) научно-производственной (поддержание постоянной профессиональной готовности, мотивация к саморазвитию и движению по ступеням профессиональной карьеры).

Реализация предлагаемого подхода позволит обеспечить профессиональ-

ному образованию постоянный доступ к информации о состоянии рынка труда и учесть требования заказчиков к содержанию подготовки специалистов за счет совместной разработки стандартов профессионального образования, учебных планов и программ. Профессиональное и общее образование получают возможность реализации совместных проектов, позволяющих пополнить внебюджетные фонды образовательных учреждений. Это, в свою очередь, значительно облегчит решение проблемы обеспечения рынка труда специалистами с требуемым качеством подготовки.

#### KARPOV S. THE SOCIAL PARTNERSHIP IN NUCLEAR-TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION

*The author states that the main precondition of our leadership in the nuclear industry is cadre reproduction, which must be based on natural sciences, humanistic educational paradigms and the social partnership principle. Particularities of this principle using for the nuclear-technical specialists education are described in the article.*

#### Литература

1. Жиганов А., Карпов С., Ценаева И. Подготовка компетентного специалиста-атомщика на интегративной основе // Высшее образование в России. 2007. №9. С. 21.
2. Редюхин В.И. Социальное партнерство как средство кооперации субъектов развития территории. URL: <http://www.mega.cross-edu.ru>.



## УНИВЕРСИТЕТ: ВЧЕРА И СЕГОДНЯ

**Н.В. ГРОМЫКО, доцент  
НИИ ИСРОО, департамент  
образования правительства  
г. Москвы**

В 2009 г. исполняется 200 лет со дня основания Берлинского университета. С этим университетом связано много славных имен, в частности имя И.Г. Фихте (1762–1814), который стал его первым ректором. Назначение И.Г. Фихте на этот пост было совсем не случайным. Еще до учреждения Берлинского университета он внес колоссальный вклад в становление университетского образования в Германии, занимаясь разработкой наукоучения, где впервые в истории культуры программа развития общества была выстроена как развернутая программа развития знаний. Причем эта программа носила столь же образовательный, сколь и философско-научный характер. Создавая свое наукоучение, Фихте решал вопрос о том, как *духовно* возродить немецкую нацию и сделать ее лидером мирового *образовательного развития*. Соответственно система наукоучения может быть рассмотрена не только как философская система, радикально изменившая представления о природе знания, но и как образовательная программа развития общества, основывающаяся на новых принципах работы со знанием. Одним из важнейших аспектов реализации данной программы являлась борьба Фихте за возрождение немецких университетов.

Известно, что Германия на рубеже XVIII–XIX вв. являлась раздробленным, экономически и политически отсталым государством, не выдержавшим нашествия Наполеона. Решая проблему политического и экономическо-

### Немецкая система университетского образования: вклад И.Г. Фихте

го возрождения Германии как проблеме *духовного* возрождения немецкой нации, Фихте стал одним из самых активных борцов за реформу университетов, которые в годы его жизни претерпевали очень серьезный кризис.

Кризис университетов в Германии начался еще в 1700 г. – после того, как церковь утратила монополию на производство культуры. Университеты в то время считались устаревшим явлением, существовало даже движение за отмену университетской системы [1]. А достиг университетский кризис своего апогея в 1790-е гг. – как раз тогда, когда начал свою философскую карьеру Фихте. Об этом пишет, например, Рэндалл Коллинз в книге «Социология философий»: «В связи с политическим кризисом 1790-х гг. достиг пика и кризис университетов. Численность студентов снизилась до ничтожных величин: в 1791 г. (вершина славы Канта) Кенигсбергский университет насчитывал всего 47 студентов; в 1800 г. Эрфуртский университет – 43; был год, когда в Кильском университете училось 8 человек» [2, с. 832]. «В начале 1700-х около 9000 студентов учились в 28 тогда существовавших университетах; в 1790-х гг. при большем числе конкурирующих университетов общее число студентов снизилось до 6000» [2, с. 833]. С наступлением XIX в. кризис университетов не закончился. Так, в период наполеоновских войн были закрыты 22 из 42 немецких университетов.

Соответственно можно утверждать, что в течение целого столетия

университет как социальный институт был близок к упразднению. Р. Коллинз пишет: «Идеологически хорошим тоном, особенно среди сознательных прогрессивных интеллектуалов, считалось расценивать университеты как устаревшие и интеллектуально ретроградные. В 1700 г. Лейбниц предложил заменить университеты подчиненными правительству профессиональными школами и академиями, заботящимися о сохранении и развитии науки и высокой культуры. Аналогичное заявление в 1806 г. сделал министр фон Массов – глава прусской реформы. Фактически то же самое произошло в 1793 г., когда французы заменили университеты системой академий вместе с правительственными *écoles* для подготовки инженеров, учителей и других специалистов. <...> Сегодня нам кажется очевидной последовательность, в которой посещение средней школы необходимо для поступления в университет. Однако накануне немецкой университетской реформы эти два типа образования были альтернативными или соперничавшими (причем фактически возраст учащихся в них был сходным). В «средних» школах были весьма секуляризованные программы, приспособленные к культурным чаяниям соответствующей клиентуры. Это сделало их гораздо более популярными, чем университеты, чьи учебные программы и последовательности степеней формировались в течение Средних веков в прямой связи с теологией и характером церковной карьеры» [2, с. 830–831]. «Среди «прогрессивных» чиновников и мыслителей широко распространилось мнение, что в целом вся университетская система должна быть упразднена» [2, с. 832]. «Например, в 1800 г. директор Берлинской *Gymnasium* предложил упразднить университеты в пользу распространения уч-

реждений, подобных тому, которым он руководил» [2, с. 833].

Фихте занимал альтернативную позицию. Для него закрытие университетов имело однозначно негативный смысл: это неизбежно приведет к тому, что в обществе будет разрушен достигнутый уровень теоретического мышления. Вместе с упразднением университетов, считал он, будет уничтожено завоевание многих предшествующих поколений – структура профессионального взаимодействия интеллектуалов, позволяющая воспроизводить и развивать в обществе культуру теоретического мышления, транслировать последующим поколениям результаты научно-теоретических открытий, осуществлять «филиацию идей». Борьба в защиту университетов, в которую он активно включился, являлась для него в первую очередь борьбой за сохранение в немецком обществе способности «научного созерцания» [3, с. 636], «интеллектуального созерцания» [4, с. 556]. От выживания университета, по мнению Фихте, напрямую зависело также выживание самой философии, которую он вслед за Кантом считал высшей формой теоретического знания и которую он просил не путать с «любовью к думанью», построению пространных суждений и литературно-публицистическому философствованию с использованием понятий, полученных «едва ли не из газеты». Университет, хотя и претерпевал кризис, но все же позволял нормативно задавать и тем самым сохранять границы между профессиональным занятием философией и популярной беллетристикой непрофессионально ориентированных интеллектуалов.

Анализируя вклад немецкого идеализма в реформирование немецкой системы образования, Рэндалл Коллинз выделяет следующие позиции. Прежде всего, его завоеванием он счи-

тает *сохранение университета как социального института* и *резкое повышение статуса* университетского образования в немецком обществе.

Это нашло свое выражение в создании такой системы непрерывного образования, контролируемой государством<sup>1</sup>, в которой за университетским образованием было закреплено высшее положение по отношению к другим образовательным ступеням. «Университет оказался заперт в высшей точке дипломной последовательности, что со времени распространения по всему миру немецкой модели мы считаем чем-то само собой разумеющимся» [2, с. 833]. Это произошло в результате прусской реформы, начатой в 1788 г. и осуществленной к 1810–1812 гг. по инициативе именно немецких идеалистов. Кроме И.Г. Фихте в движении за реформу университетов принимали участие Шеллинг, Шлейермахер, Гегель. Самой реформой руководил, как известно, Вильгельм фон Гумбольдт, занимавший должность министра по делам вероисповеданий и просвещения. Он, кстати, был одним из слушателей лекций Фихте в 1808 г. (впоследствии эти лекции были опубликованы под названием «Речи к немецкой нации»). Коллинз считает, что, став министром, Вильгельм фон Гумбольдт стал реализовывать именно фихтевскую программу развития немецкого образования. Не случайно именно Фихте был назначен ректором Берлинского университета.

Повышение статуса университетского образования нашло свое отражение также в создании соответствующей системы профессиональной подготовки школьных педагогов: «После 1812–1820 гг. для права преподавать в средней школе, готовящей учащихся к

поступлению в университет, нужно было самому иметь университетскую степень» [2, с. 840]. «Для преподавания в средней школе теперь требовалась специализация – трехлетнее обучение в университете именно на философском факультете» [2, с.835].

Еще одна заслуга представителей немецкого идеализма – завоевание *автономии философского факультета*. С помощью этого им удалось добиться следующих целей: а) вывести философское образование из-под опеки теологии, б) резко повысить статус *университетского философского образования* и тем самым сохранить в обществе культуру профессиональной философской работы. Технически это было осуществлено посредством того, что философский факультет был возвышен над другими факультетами: «философия захватила университет».

«Основная битва, которая шла в Германии с 1780-х по начало 1800-х гг., велась за реформирование положения философского факультета в университете. Традиционно этот факультет предназначался для предварительной подготовки на младших курсах с целью последующего обучения на высших факультетах теологии, права и медицины, а преподаватели философского факультета имели относительно низкий уровень жалования и престижа. Реформа сделала философский факультет полноценным высшим факультетом, претендовавшим на преподавание наиболее сложных предметов и обладавшим автономией относительно ограничений, ранее налагаемых теологами. Это означало, что использование разума, освещаемого собственным светом, должно было освободиться от руководства со стороны богословского учения и ортодоксии. Сходная борьба велась в

<sup>1</sup> В 1794 г. все школы и университеты, согласно прусскому законодательству, стали государственными учреждениями.

средневековых университетах, и немалая доля творческой энергии тратилась на маневрирование между противоположными требованиями разума и веры. Эдикт 1277 г., утвердивший верховенство теологии и поставивший заслон посягательствам философов, подавил мятеж преподавателей философии (т.е. факультета искусств), направленный на то, что позднее довела до конца немецкая университетская революция. Чуть более чем через 500 лет факультет искусств одержал триумфальную победу» [2, с. 835].

Наконец, еще одно важное завоевание – это разработка и создание *модели исследовательского университета*. «Немецкая университетская революция создала современный исследовательский университет, от профессоров которого ожидалось не только преподавание лучших знаний прошлого, но также создание нового знания» [2, с. 835].

Все эти завоевания – результат работы не одного человека, но сразу нескольких групп людей, объединенных общей интеллектуальной сетью, которая называется «немецкий идеализм». По мнению Коллинза, именно интеллектуальные сети являются субъектами всех подлинных институциональных изменений в обществе. Интеллектуальная сеть «немецкий идеализм» с точки зрения масштабности последовавших изменений стала одной из самых мощных в истории культуры. Для нас особенно значимо то, что фигуре Фихте он отводит совершенно особую роль: не будь Фихте, не было бы и немецкого идеализма. Подчеркнем, что это историко-философское и одновременно социологическое наблюдение очень нетривиально. Поэтому позволим себе привести еще одну цитату.

«История философии есть в значительной степени история групп. Ничего абстрактного здесь не имеется в виду – ничего помимо групп друзей, парт-

неров по обсуждениям, тесных кружков, часто имеющих характерные черты социальных движений. Возьмите подъем немецкого идеализма, от Канта до Гегеля и Шопенгауэра. Первое, что должно потрясти нас, – это даты: все главные работы располагаются между 1781 («Критика чистого разума» Канта) и 1819 гг. («Мир как воля и представление» Шопенгауэра) – 38 лет, то есть примерно длительность одного поколения. Есть и социальное ядро – это Фихте, Шеллинг и Гегель, которые некогда жили вместе в одном доме. Вначале Фихте берет на себя инициативу, вдохновляя остальных на общение, когда они были молодыми студентами Тюбингена в 1790-х гг.; затем благодаря его усилиям Йена превращается в философский центр, где возникает течение, вскоре ставшее знаменитым; затем в бурные 1799–1800 гг. Фихте перебирается в Дрезден, чтобы посещать романтический кружок братьев Шлегелей (где у Каролины, жены Августа Шлегеля, был роман с Шеллингом, после чего последовали скандальный развод и новое замужество). Позже Фихте направляется в Берлин, вступив в союз со Шлейермахером (также из круга романтиков) и с Гумбольдтом, чтобы основать университет нового типа; сюда в конце концов приезжает Гегель, основывает свою школу, и там же Шопенгауэр читает свои лекции в бесплодном соперничестве с ним. <...> Дело не в том, чтобы превознести Фихте; у него своя роль в структуре, типичная роль организационного лидера. Движение от группы к группе, нахождение организационных ресурсов и последующее движение к установлению центров всегда типично для людей в такой структурной позиции. Организационный лидер не обязательно является интеллектуальным лидером. Теоретически успешна та группа, в которой присут-

ствуют оба. Это позволяет нам понять роль Канта, который является интеллектуальным родоначальником идеализма, хотя в то же время социально он был несколько отстранен, будучи притом намного старше остальных. Тем не менее именно в дальнем Кенигсберге формировалась растущая сеть, несколько членов которой (в частности, Гаман и ученик Канта Гердер) достигли своей творческой славы прежде самого Канта. Кант изначально не был идеалистом; его первая «Критика» запрещает как раз тот вид философии, который стали развивать его последователи. Кант вел игру на другой интеллектуальной арене. Его идеи были подхвачены и превращены во вздымающееся подобно волне философское движение именно тогда, когда появилась организованная группа. В своих поздних работах Кант обратился к идеализму, когда это движение уже существовало. Здесь вновь связующим звеном является Фихте; он был единственным из идеалистов, вошедшим в личный контакт с Кантом, и начал свою собственную карьеру благодаря его поддержке. Фихте, можно сказать, сделал Канта тем, кем он оказался для истории философии. Но это не означает замену одного героя другим; вернее сказать, «Фихте» сделал «Канта» тем, кем он оказался. Здесь «Фихте» – это условное обозначение социального движения внутри интеллектуального сообщества. Данное движение, рекрутируя новых членов, заражало их творческой энергией и предлагало им перспективные задачи на вновь открывавшихся направлениях мышления. Это движение имело внутреннюю структуру, а также определялось внешними условиями на втором уровне социальной причинности. Идеалистическое движение появилось как раз во время борьбы за трансформацию немецких университетов, что привело к

автономии философского факультета и рождению современного исследовательского университета» [2, с.48–49].

Итак, Фихте – это организатор мощной интеллектуальной сети, которая стала субъектом духовного возрождения немецкой нации. Социологически (а Коллинз в своем анализе действует именно как социолог) этим объясняется многое в плане воздействия фигуры Фихте на дальнейшее развитие философской и образовательной практики в Германии. Но все же далеко не все.

На наш взгляд, Фихте смог активно включиться и даже возглавить борьбу за трансформацию немецких университетов, за повышение статуса философского образования именно потому, что он *содержательно* опередил своих коллег по философскому цеху. Он ведь предложил не просто новую систему, но «ясную, как солнце» *программу развития всего немецкого общества*, реализация которой была действительно *невозможна* без развития философии и без развития образования. Программа, повторяем, была нацелена на то, чтобы вывести немецкую нацию в лидеры духовного развития – через создание опережающей системы развития наук, деятельностной эпистемологии – наукоучения и соответствующей ей системы образования. В рамках этой программы Фихте осуществил новую *философско-эпистемическую* концептуализацию модели университетского образования. Эта модель и представлена в его проектах преобразования Эрлангенского и построения Берлинского университетов. В ситуации ширящихся предметных специализаций и засилья рассудочных форм знания необходимо было найти новое универсальное основание. Фихте обнаружил его в самой деятельностной природе знания.

Каким быть университету в условиях секуляризованной культуры? До

Фихте по большому счету не было ответа на этот вопрос. И, как следствие, не было идеологии, обосновывающей необходимость существования немецких университетов. Такая идеология была разработана Фихте вместе с программой эпистемического развития всего немецкого общества. Фихтевские проекты университетов как исследовательских лабораторий полностью отвечали этой идеологии.

То, что немецкий университет оказался превращен в исследовательскую структуру, ничем не уступающую академии, является величайшей заслугой именно Фихте. Не передача готовой информации, но включение студентов в созерцание идеальных принципов, идей и через это в созидание новых знаний – вот что интересовало Фихте в первую очередь, когда он разрабатывал свои проекты новых университетов. Наукоучение, деятельностное учение о знании как *живом организме*, являлось тем теоретическим базисом, который позволял это осуществить практически и технологически.

Проблеме *трансляции* теоретического знания (прежде всего – философского, позволяющего развивать другие теоретические формы знания) Фихте уделял в своей программе центральное место. Решая эту проблему, Фихте сумел создать новый образец философско-мыслительной работы, который несет в себе черты нового типа теоретического знания и одновременно нового типа транслятивно-образовательной практики. Этот образец представлен в разных вариантах наукоучения. Сама система наукоучения должна была, согласно замыслу Фихте, выступить главным *каналом* трансляции

теоретического знания в общество. По сути – каналом трансляции тех важнейших *принципов, способов и техник работы* со знанием, освоение которых должно было духовно изменить немецкую нацию, напитать ее энергией творчества и *самосозидания*. Ведь трансляция теоретического знания, по Фихте, есть не что иное, как передача в деятельностной форме слушателю (читателю наукоучения) способов работы с его *собственной духовной организацией*. Эти техники и способы оказываются совершенно необходимыми при постижении все более высоких энергетических уровней Абсолютного Бытия, формой фиксации которых собственно и является теоретическое знание (категории, понятия, образы, схемы). *Без усилий со стороны человека, направленных на его собственное духовное преобразование, теоретическое знание передано быть не может. Тем более оно не может быть развито далее.* Фихте, подчеркнем еще раз, занимался изучением антропосообразных форм теоретического знания, которые не только не были бы враждебны человеку, но, наоборот, способствовали бы его спасению. Не случайно свое наукоучение Фихте считал новым Евангелием, призванным духовно преобразить и спасти не только немецкую нацию, но и все человечество.

Фихте при этом прекрасно отдает себе отчет, что действует именно как философ, а не богослов, что он развивает совершенно определенную философскую *традицию* – трансцендентальную линию развития философии, которую возводил не к Канту, а к Платону<sup>2</sup>. Чтобы эта линия могла продолжиться и далее, к последующим поко-

<sup>2</sup> «Ни одна философская система до Канта не сделала *отчетливо* исключительным объектом своего рассмотрения знание как таковое. Ближе всего, насколько мы можем судить, был Платон» [5]. См. также письмо профессора Эрлангенского университета Мархайнеке к Шлейермахеру: «Я вместе с нашими профессорами слушаю наукоучение на его частных лекциях. Несомненно, каждый час предстает пред ним Платон» [6].

лениям, нужен был именно университет с его отлаженной структурой интеллектуальных ритуалов, с его насыщенным коммуникативным полем, которое совершенно необходимо для трансляции теоретических знаний и которое ничем равноценным не может быть заменено. Только университет позволяет свести воедино, в общем коммуникативном пространстве, самые разные культурные традиции и организовать между ними напряженный диалог. Никакая «коалиция по разуму» (Коллинз) не сможет быть выстроена, если не будет создано интеллектуально-коммуникативное столкновение ее с другими традициями. Если Фихте был действительно организатором сети «немецкий идеализм», то лучшего средства для конституирования, упрочнения и энергетизации этой сети в синхронии (через построение содержательного конфликта с современниками) и в диахронии (через связь с философскими предшественниками) невозможно себе представить. Университет – это не одна, а несколько интеллектуальных сетей, свернутых в достаточно простую матрицу научного и одновременно образовательного взаимодействия: «учитель – ученик», «профессор – коллеги-профессионалы», «учитель и ученик – учителя-пред-

шественники». Данная матрица универсальна с точки зрения основного набора типов контактов, необходимых для интеллектуального роста и выстраивания интеллектуального действия.

В этом, на наш взгляд, состоял действительно уникальный проектный ход, направленный на выращивание новой антропологии в немецком обществе. Теоретическое знание являлось для Фихте *инструментом антропологического преобразования* и духовного оздоровления немецкой нации.

#### Литература

1. Lilge F. The Abuse of Learning. N. Y: Mcmillan, 1948. P. 2–3; Schnabel F. Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert. Freiburg: Verlag Herder, 1959. Vol. 1. S. 408–459.
2. Коллинз Р. Социология философий. Глобальная теория интеллектуального изменения. Новосибирск: Сибирский хронограф, 2002. 1284 с.
3. Фихте И.Г. Ясное, как солнце, сообщение широкой публике о подлинной сущности новейшей философии // Фихте И.Г. Сочинения: В 2 т. СПб.: Мифрил, 1993. Т. I.
4. Фихте И.Г. Опыт нового изложения наукоучения // Фихте И.Г. Сочинения: В 2 т. СПб.: Мифрил, 1993. Т. I.
5. Fichte J.G. Wissenschaftslehre 1805. Hamburg: Meiner, 1984. S. 7.
6. J.G.Fichte im Gesprach. Stuttgart Bad-Cannstatt: Frommann-Holzboog. Bd. 3. S.360.

**В.С. НИКОЛЬСКИЙ**, доцент  
Московский государственный  
индустриальный университет  
(ГОУ МГИУ)

Вопрос о том, существовала ли в истории и существует ли в наше время «русская модель университета», является отнюдь не риторическим и, как оказывается, остро дискуссионным. В последние годы обращает на себя внимание ряд публикаций [1–5], в которых

## Как нельзя говорить о русской модели университета

утверждается не только правомерность соответствующего понятия, но и его очевидность и даже обязательность. Авторы этих работ живым языком и в метафорической манере продвигают новое и, как они утверждают, научное понятие.

Непосредственным толчком к написанию данной статьи явилась заметка в «Вузовском вестнике», озаглавленная «Русская модель образования» [5]. Проблема национальных моделей образования является, на наш взгляд, достаточно назревшей, и потому появление новых материалов исследователя может только радовать. Однако внимательное их прочтение удивило и одновременно насторожило. Особенно странным показалось высказывание, навевающее недобрые воспоминания о столь недавнем прошлом нашего Отечества: «Ответ на вопрос о природе «русского чуда» следует искать не в практике западных университетов, как нас учат. Ключ к его решению предложил В.В. Путин, введя в научный оборот понятие русских моделей образования» [5].

Фраза нас весьма заинтриговала, и мы обратились к первоисточнику, а именно к тексту выступления В.В. Путина на VII Всероссийском съезде ректоров. Интрига же заключается в том, что, во-первых, в публичном выступлении государственный деятель, при всем уважении к Президенту России, не мог «ввести понятие в научный оборот», во-вторых, как обнаружилось, он даже не употреблял указанного понятия. Из взятых вне контекста слов: «в России выросла и состоялась своя система, свои модели образования» [6] – авторы статьи выводят «русскую модель университета», не обращая внимания на то, что политическая риторика обычно не преследует академических целей и часто носит весьма специфический характер. Таким образом, не вполне точное прочтение авторами слов В.В. Путина не позволяет нам признать за ним авторство понятия «русской модели университета». Что существенно меняет дело, поскольку в этом случае мы вступаем в полемику

уже не с уважаемым политиком, а с авторами статьи.

Введение в научный оборот нового научного понятия – явление не рядовое и потому вызывает повышенный интерес. Как известно, научное исследование предполагает использование понятий. То, что исследуется, и с помощью каких процедур это делается, выражается в понятийном аппарате. При этом важно понимать, что понятийный аппарат напрямую влияет на качество исследования и на его результаты. Думается, для специалистов не будет открытием, что понятие вводится по определенным правилам – с помощью дефиниции, раскрывающей содержание понятия, и никак иначе. Определение должно раскрывать смысл, значение, признаки и объем предмета. В рассматриваемом нами случае никакого явного определения дано не было.

Справедливости ради стоит заметить, что существуют различные способы определения понятий. Так, *вербальные определения* – это определения через термины, смысл которых известен. Однако в нашем случае термины, входящие в состав понятия, далеки от однозначности. Например, «университет» может трактоваться и в узком смысле – как единство академических ценностей, и как единство специализированных школ, а также употребляться в качестве синонима высшей школы в целом. Неясным остается и вопрос методологии, которая составила фундамент процедуры введения понятия. Поэтому достаточно проблематично использовать данный тип определения по причине терминологической неопределенности и идеологической нагруженности входящих в рассматриваемое понятие слов.

В этой связи мы предлагаем, как это и принято в академическом сообществе, сдержанно и критически относиться к появлению нового понятия, что,

как нам представляется, должно послужить развитию научных исследований фундаментальных проблем высшего образования.

Впрочем, по одной небольшой публикации некорректно судить о качестве научных достижений уважаемых коллег. Поэтому мы сочли нужным проследить развитие их научных взглядов, что называется, в динамике, посмотреть, в какой мере их публицистический пафос основывается на прежних фундаментальных изысканиях.

Наиболее ранний материал, который нам удалось обнаружить, – это тезисы доклада на Международной научно-методической конференции, состоявшейся в Перми 24–28 мая 1999 г. [1]. Автор работы Е.В. Олесеюк уже тогда сформулировал некоторые важные положения своей позиции: «Существует четыре исторических их типа (национальных типов университетов. – В.Н.): западно-европейский, американский, японский и русский»<sup>1</sup>. Родовыми признаками русского типа университета названы централизованная структура управления и единые учебные планы и программы. В дальнейших публикациях этот список расширился за счет включения, например, единой системы государственного контроля за качеством образования, единого регламента и темпа прохождения по ступеням учебы [2].

Наиболее развернуто позиция авторов представлена в монографии «Отечественные университеты в динамике золотого века русской культуры» [4]. Здесь формулируется базисная мысль, что *основным конституирующим признаком русской модели университета является наличие всеобъемлющей государственной образовательной политики, а подтверждением тому служат*

*выдающиеся успехи российской и советской науки.* Здесь по сравнению с приведенной выше статьей позиция авторов выражена более определенно. Однако даже не столько сама эта позиция побудила нас выступить с критическими замечаниями, сколько использовавшиеся методы аргументации. Кратко приведем наши соображения на этот счет.

Во-первых, следует, по нашему убеждению, указать на недопустимость смешения (замещения) понятий. В анализируемой концепции речь, по сути, идет о том, что специфика русского университета заключается в особом отношении к нему государственной власти, в целенаправленной государственной образовательной политике. Проблема, однако, заключается в том, что таким образом определяется не сам университет как таковой, а степень его контроля со стороны государства. Тогда и надо прямо говорить, что речь идет о модели государственной образовательной политики, а не о русской модели университета.

В этой связи нерелевантными оказываются и большинство сопутствующих аргументов. Так, авторы утверждают, что при образовании Московского университета «возникла неведомая Западу функция и фигура попечителя как чрезвычайного и полномочного представителя центральной власти и важный конституирующий признак появившейся на свет русской модели университета» [4].

На это можно возразить тем, что еще за семь столетий до появления попечителя Московского университета в университете Парижа была идентичная фигура канцлера – ставленника Римской церкви. В силу слабости в Средневековье светской власти большин-

<sup>1</sup> Здесь необходимо отметить непродуктивность объединения в единый тип всех университетских моделей Европы по причине принципиальных отличий национальных систем, например, Германии, Франции и Великобритании.

ство ее функций брала на себя церковь. Принципиальные отличия от российской государственной протекции найти трудно. Лишь первые европейские университеты (Болонья, Париж, Оксфорд, Саламанка) фактически были плодом спонтанной самоорганизации растущих богословских, юридических и медицинских школ. В подавляющем же большинстве средневековые университеты возникали при участии власти и поддерживались властью в течение всей своей истории. Достаточно сказать, что из 79 университетов, организованных до 1500 г., 50 были основаны папами или с их участием [7]. Большинство римских понтификов были выпускниками университетов, а потому прекрасно понимали возможности, которые открывает образование для укрепления папского престола. В дальнейшем возросшая сила королевской власти привела к соответствующей потребности в чиновниках, специалистах и прочих, что, в свою очередь, влекло особую опеку университетов. Поэтому запрет на изучение Аристотеля в XIII веке ничем не лучше и не хуже закрытия философского факультета Московского университета в XIX-м и запрета на изучение психоанализа в XX-м.

Далее необходимо указать на специфическим образом понятую авторами книги идею академической свободы. Так, утверждается, что «Ломоносов предложил русскую трактовку академической свободы, выбрав минимум научных дисциплин, необходимых для получения профессии философа, юриста или врача, оставив за студентом свободу выбора каждой из них» [4]. Возникает вопрос: можно ли возможность выбора профессии с полным правом называть академической свободой? «Академическая свобода» – сложное понятие, которое относится собственно к академической деятельности, а не толь-

ко к ее предварительному этапу. Кроме того, академическая свобода – это динамично развивающаяся идея: она имела свою специфику в Средние века и эпоху Возрождения (в качестве привилегии), в Новое время трактовалась как установленное законом право, в наши же дни нарождается понимание ее в качестве духовной ценности. При этом, сколь бы ни противились этому авторы концепции русской модели университета, в вопросе академической свободы необходимо обращаться именно к опыту наших западных коллег по той простой причине, что это понятие ими порождено, определено и продолжает живо развиваться.

Авторы настаивают на исторической исключительности модели российского госконтроля и господдержки науки и образования. Однако данный аргумент, во-первых, не относится, как мы показали выше, к сущности понятия «университет», а во-вторых, не выдерживает сравнения с так называемой наполеоновской моделью, в которой в таком случае нетрудно найти основные специфические черты модели российской [8].

Далее необходимо обратить внимание на еще один недопустимый аргумент, обосновывающий понятие «русский университет» апелляцией к известным достижениям отечественной науки и образования – появлением плеяды выдающихся ученых в XIX в., «прорывом в космос» в XX-м, «утечкой умов» в конце XX – начале XXI вв. «...Русскую систему высшей школы выделяют из ряда мировых университетов не только и не столько особенности организационной структуры и системы управления и подчинения, конечно, важные сами по себе, но главным образом выдающиеся реальные успехи высшей школы. И прежде всего космический триумф...» [4].

Очевидно, что сами по себе дости-

жения не могут свидетельствовать о специфических отличиях модели университета. Что касается появления в России ученых мировой величины в конце XIX в., то весьма сомнительно относить их успехи на счет императорской политики. В то время, да и в более позднее советское, крупные ученые жили и трудились, прославляя Отечество, часто не благодаря власти, а вопреки ей.

Возможно, именно желание заручиться поддержкой громких исторических имен породило ряд неточностей. Читаем, например, что «университеты воспитали Вернадского, Циолковского, Кибальчича» [1]. Между тем среди них лишь В.И. Вернадский был выпускником университета. К.Э. Циолковский был ученым-самоучкой, и никакой университет его не воспитывал. Сам Циолковский признавал, что оригинальный мыслитель Фёдоров, который, кстати, также не имел высшего образования, заменил ему университетских профессоров. Что же касается Н.И. Кибальчича, то он скорее известен как изобретатель и изготовитель метательных снарядов, которые были использованы И.И. Гриневицким и Н.И. Рысаковым во время покушения на Александра II, что никак не является свидетельством высокого университетского воспитания. О разработке им космического летательного аппарата стало известно лишь спустя почти 40 лет после его казни.

Вероятно, данные несоответствия становятся возможными также в силу неправомерно широкого использования понятия «университет» – и как университета в европейском понимании (универсум знаний), и в качестве специфического единства науки и образования (по Гумбольдту), и в качестве эпитета всей высшей школы. Представляется, что в академически корректном исследовании определять и

использовать понятия следовало бы более точно. Это касается и базового понятия концепции – «русская модель университета», которое используется в качестве взаимозаменяемого с понятиями «русский тип университета» и «русская модель образования».

Чаще же всего авторы концепта русской модели университета используют образ космического прорыва советской науки, связанного с именем Королёва.

Не умаляя значения этого великого достижения, уточним, что если говорить о С.П. Королёве, то, по нашему убеждению, его пример скорее является контраргументом по отношению к идее гармоничного единства науки и государства. Восхищаться судьбой Королёва и ставить ее в пример в качестве мудрой государственной политики – все равно что прославлять, если выражаться до крайности мягко, методы воздействия на рабочих при постройке Беломорканала. Талантливый ученый, самозабвенно работавший на благо своей страны, был арестован в 1938 г. и после пыток был отправлен гнить в колымский лагерь, где выжил лишь случайно. Потом была работа в конструкторских бюро НКВД и освобождение в 1944 г. [9]. «Заботливое» государство не отпускало столь нужного «кадра» до конца его дней, не возвращая даже имени.

Вот о чем необходимо помнить, когда мы вспоминаем советский прорыв в космос. Никаких денег и «грамотной» государственной политики недостаточно для научных свершений, нужны совершенно особенные люди. Возможно, поэтому их вклад зовется подвигом. Думается, нет необходимости приводить другие примеры «далновидной» научной политики советского государства.

Мы не претендуем на всесторонний и исчерпывающий анализ темы, что и

невозможно в рамках небольшой статьи. Хотим лишь подчеркнуть, что идея русской модели университета, как она представлена в проанализированных работах, является не научным понятием, а в лучшем случае идеологическим концептом. Добавим, что мы не ставим под сомнение искренний патриотизм авторов, но указываем лишь на необходимость соблюдения норм научного исследования.

Идея отечественной модели университета, и в этом мы можем согласиться с авторами рассмотренных материалов, крайне актуальна. Однако, по нашему убеждению, такая модель должна нести в себе прежде всего мировоззренческий смысл, прочные ценностные основания, обогатившись которыми университет сможет вступить с государством во взаимодействие на равных. А пока фундаментальные принципы автономии и академической свободы, по историческим меркам недавно возвращенные университетом по милости власти, остаются и не востребованными и, по сути, непонятыми.

#### Литература

1. Олесеюк Е.В. Три синтеза высшей школы и становление русского университета // Университеты в формировании специалиста XXI века. Т. I. Общие проблемы

университетского образования: итоги и прогнозы на рубеже нового тысячелетия. Пермь, 1999. С. 21–24.

2. Олесеюк Е.В., Григорьев Ф.А., Бойко А.И. К вопросу о трех китах русских университетов, их превращениях и динамике нормативной базы // Правовые проблемы экономики образования: материалы V Международной научно-практической конференции, 9-10 октября 2000 г. М.: Академия труда и социальных отношений, 2001.
3. Колесников В.И., Круглов Ю.Г., Олесеюк Е.В. Русская модель высшего образования в свете Великой Победы // Педагогика. 2005. № 3. С. 3–9.
4. Отечественные университеты в динамике золотого века русской культуры / Под ред. Е.В. Олесеюка. СПб.: Союз, 2005.
5. Колесников В., Олесеюк Е., Шулуз А. Русская модель образования // Вузовский вестник. 2008. № 4.
6. Образование, которое мы можем потерять / Под ред. В.А. Садовниченко. Изд. 2-е, дополн. и перераб. М., 2003. С. 19–20.
7. См.: Документы по истории университетов Европы XII–XV вв. Воронеж, 1973.
8. См.: Сапфрыкин Д. Государство и фундаментальное образование: национальные модели // Высшее образование в России. 2005. № 1. С. 149.
9. См.: Путешествие заключенного № 1442 из тюрьмы в космос. С Натальей Сергеевной Королёвой беседовал Александр Витковский // Парламентская газета. 2002, 12 янв. № 10.



## НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

**Е.Н. ЖАРОВА, аспирант**  
*Московский городской психолого-педагогический университет*

Реформирование общественной жизни в России ставит перед научным сообществом новые проблемы, связанные с потребностью изучения реальных процессов, происходящих в молодежной среде. На мой взгляд, данное исследование будет полезно для осмысления особенностей взаимоотношений между преподавателями и студенческой молодежью в современных условиях.

В общих чертах «индивидуализм – коллективизм» – это параметризация культуры, который проявляется в тенденции отдавать приоритет личным либо внутригрупповым целям, ценить независимость, эмоциональную обособленность, личные достижения и соревнование в противовес взаимозависимости, эмоциональной близости, групповым достижениям и кооперации [1]. Представители зарубежной кросс-культурной психологии уже более трех десятилетий обращают внимание на то, что принятие человеком коллективистских или индивидуалистических ценностных ориентаций во многом определяет его поведение.

Анализ литературы показывает многообразие теоретических и эмпирических подходов к применению конструкта «индивидуализм – коллективизм» для анализа социальных феноменов [2]. Первоначально он использовался на кросс-культурном уровне, однако многие исследователи считают плодотворным перенести его на уровень оценки индивидуальных различий, сделав личностной переменной и определив как степень, в которой индивид одобряет соответствующие ценности, нормы и установки.

В 1970–1980 гг. под руководством гол-

### **«Индивидуализм – коллективизм» в ценностных ориентациях студенческой молодежи**

ландского ученого Г. Хофстеда было проведено глобальное исследование, посвященное изучению различий национальных культур. В своей работе Гирт Хофстед исходит из определения «индивидуализма – коллективизма» как «предпочтения более свободных социальных связей в обществе, в которых от индивидов ожидается, что они будут сами заботиться о себе и о своих семьях, в противоположность к предпочтению твердых социальных связей, в которых индивид может ожидать от своих родственников (клана и других групп), что они будут заботиться о нем в обмен на безоговорочную лояльность». Объясняя различия этих позиций он поясняет: «высокая степень индивидуализма предполагает, что человек, находясь в условиях свободных социальных связей в обществе, сам заботится о себе и несет полную ответственность за свои действия; сотрудники не желают вмешательства организации в личную жизнь, избегают опеки с ее стороны, надеются только на себя, отстаивают свои интересы; организация слабо влияет на самочувствие своих служащих, функционирование ее осуществляется с расчетом на индивидуальную инициативу каждого члена; продвижение по службе осуществляется внутри или вне организации на основе компетенции и «рыночной стоимости» работника; руководство находится в курсе последних идей и методов, пытается воплотить их на практике, стимулирует активность подчиненных; социальные связи внутри организации характеризуются дистанцированностью; отношения между администрацией и работниками основываются на учете личного вклада работника» [3].

Одним из ведущих исследователей в данной области является Г. Триандис. В своих работах он подчеркивает мысль, что «индивидуализм прежде всего влияет на отдавание приоритета скорее личностным целям, чем целям группы, в то время как коллективизм означает опору на приоритет групповых целей более, чем на персональные цели» [4]. Основываясь на многочисленных полевых исследованиях, Триандис формулирует четыре атрибута «индивидуализма – коллективизма», которые вычлняются им с помощью различных социально-психологических теорий.

1. Первый атрибут основывается на *определении Я* – зависимого в коллективистских культурах (осознание себя как «мы») и независимого – в индивидуалистических культурах (осознание себя как «Я»). Такое проявление индивидуализма-коллективизма отражается в различных аспектах повседневной жизни, включая степень, в которой индивиды разделяют имеющиеся у них ресурсы с членами группы, а также степень согласованности с нормами группы [5].

2. Второй атрибут – *личностные и общественные цели*, которые обычно тесно взаимосвязаны в структуре личности. При этом либо групповые цели имеют приоритет над личностными (при коллективистской направленности личности), либо личностные цели имеют большую значимость (при индивидуалистической установке). Например, в литературе отмечается, что в Японии наблюдается подчинение индивидуальных целей семейным и групповым потребностям.

3. Третий атрибут основывается на *выделении степени следования нормам и обязанностям* как регуляторам большинства социальных поступков в коллективистских культурах и *аттитюдов, личных прав и потребностей* – в индивидуалистических культурах.

4. Четвертый атрибут основывается на *взаимосвязях*. В индивидуалистических культурах в социальных взаимодействиях акцент ставится прежде всего на рациональ-

ном анализе преимуществ или оценке выгоды поддержания взаимоотношений.

Основываясь на данной теоретико-методологической базе, мы провели пилотажное исследование индивидуалистических-коллективистских ценностных ориентаций у учащихся высших учебных заведений.

Необходимо отметить, что с увеличением количества работ по данной проблематике многие исследователи пришли к заключению о том, что «индивидуализм – коллективизм» представляет собой скорее многомерный конструкт, чем унитарную ось измерения. При этом каждый человек обладает как коллективистскими, так и индивидуалистическими свойствами (в разной степени). Учитывая это, мы предприняли попытку исследовать «индивидуализм – коллективизм» в контексте концепции ценностей Ш. Шварца [6], т. е. концептуально интегрировать исследования конструктов индивидуализма-коллективизма и ценностей. Обобщив широкий круг работ по темам потребностей, социальных институтов и функциональных требований социальных групп, Шварц предложил оригинальную теорию ценностей, акцентирующую внимание на динамических отношениях между ценностными типами, в которой описывается концептуальная организация системы ценностей. Он утверждает, что действия, совершаемые в соответствии с каждым типом ценностей, имеют психологические, практические и социальные последствия, которые могут вступать в конфликт или, наоборот, быть совместимыми с другими типами ценностей.

Шварц определяет ценности как «желаемые надситуационные цели, варьирующиеся по важности и служащие руководящими принципами в жизни людей». Помимо взгляда на ценности как на мотивационные цели, эта теория включает в себя два тезиса:

1. «...индивиды, имеющие высокие показатели уровня власти, также имеют тенденцию придавать большую важность достижению...»;

2. «относительная важность отдельной ценности по отношению к другим цен-

ностям является наиболее важной единицей анализа».

Шварц предложил 10 типов ценностей; из них ценности достижения, власти, гедонизма, стимуляции и самостоятельности служат индивидуальным интересам и соответственно в большей степени разделяются индивидуалистами, в то время как ценности доброты, традиции и конформности отражают коллективные интересы и в большей степени разделяются коллективистами. При этом выделенный им конструкт «автономия – включенность» хорошо вписывается в базовые идеи «индивидуализма – коллективизма».

По Шварцу, в «автономных» культурах люди рассматриваются как суверенные личности, они культивируют и выражают свои собственные предпочтения, чувства, идеи и способности и находят смысл в своей уникальности. «Интеллектуальная автономия» поощряет индивидов достигать целей независимо от других. В качестве ценности в таких культурах рассматриваются широкий кругозор, любознательность и креативность. Эмоциональная независимость поощряет индивидов к достижению эмоционально окрашенного положительного опыта. Ключевые ценности подразумевают получение удовольствия, волнующую и захватывающую жизнь.

Во «включающих» культурах смысл жизни выражается через социальные связи, идентичность с группой, стремление к общеразделяемым целям. Данный тип культур делает акцент на поддержании статуса и на ограничении действий, которые могут разорвать групповую солидарность и традиционный порядок. Терминальными ценностями в таких культурах служат социальный порядок, уважение традиций, стабильность, уверенность в завтрашнем дне, послушание (конформность) и мудрость [6].

Исследователи провели анализ взаимосвязи ценностной теории Шварца с конструктом «индивидуализм – коллективизм». В результате были получены данные, свидетельствующие о том, что такие ценностные

типы, как «конформность», «традиции», «доброта», «безопасность», больше относятся к коллективизму, а «самостоятельность», «стимуляция», «гедонизм», «достижения», «власть» – к индивидуализму.

В качестве объекта исследования мы выбрали представителей молодежи, т.к. она более подвержена изменениям в современной культурно-исторической ситуации. В исследовании приняли участие 20 человек в возрасте от 17 до 25 лет. Целью работы являлось изучение того, какие – индивидуалистические и коллективистские – ценности предпочитает студенческая молодежь применительно к себе, к ближайшему социальному окружению и к семье.

В состав инструментария данного пилотажного исследования входили две методики: опросник ценностей Шварца и опросник по шкале «индивидуализм – коллективизм».

При подготовке к проведению данного исследования нами была проведена работа по адаптации зарубежного опросника «Scenarios for the measurement of collectivism and individualism» [5]. Предварительно проведена экспертная оценка; перед экспертами были поставлены две задачи:

1) оценить каждое утверждение (суждение) по степени соответствия/несоответствия индивидуализму-коллективизму (по 9-балльной шкале);

2) оценить те же самые утверждения на степень соответствия/несоответствия одному из следующих кластеров: кластер №1 – «Я» (личностные характеристики), кластер №2 – «Ближайшее окружение», кластер №3 – «Семья».

В результате экспертной оценки некоторые из утверждений признаны невалидными и были исключены из опросника, оставшиеся утверждения были стилистически адаптированы для лучшего восприятия и понимания. В результате в опроснике осталось 30 вопросов, тематически разделенных на три упомянутых выше кластера (каждый содержит 5 индивидуалистических и 5 коллективистских утверждений).

В предлагаемом опроснике ценностные

ориентации раскрываются на основе выбора определенной модели поведения или принятия тех или иных суждений. Данные утверждения латентно определяют ценностные приоритеты респондента как «более индивидуалистические» или «более коллективистские».

Полученные данные обрабатывались с помощью статистического пакета SPSS (Statistical Package for the Social Science). Анализ результатов строится на обнаруженных корреляциях между кластерами опросника «индивидуализм – коллективизм» и различными типами ценностей, подразделяемых в нашем исследовании на индивидуалистические и коллективистские.

При этом значимые корреляции различных типов ценностей были обнаружены с двумя кластерами: «Я (личностные характеристики)» и «Семья». С кластером «Ближайшее окружение» корреляций не обнаружено. На наш взгляд, данные результаты показывают, что в ситуации межличностного взаимодействия с близкими знакомыми у респондентов не наблюдается значимых различий в предпочтении определенных индивидуалистических либо определенных коллективистских ценностей. А это значит, что в данной области социальной практики предпочтение тех или иных ценностей носит скорее ситуативный характер (в отличие от двух других кластеров).

Утверждения кластера «Я (личностные характеристики)» имеют следующие корреляции с типами ценностей.

- *Коллективистские утверждения из кластера «Я (личностные характеристики)»* (мотивационные типы ценностей, с которыми данные утверждения имеют положительную корреляцию, указаны в скобках):

- «Взрослый человек понимает, что он должен действовать в соответствии с нормами его ближайшего окружения» (достижение,  $p < 0,05$ );

- «Чтобы действительно понять, кто я такой, вы должны увидеть меня в окружении моих близких знакомых» (безопасность,  $p < 0,05$ ; достижение,  $p < 0,05$ );

- «Я считаю, что одна из прелестей жизни в том, что люди взаимозависимы друг от друга и помогают друг другу» (достижение,  $p < 0,05$ ).

- *Индивидуалистические утверждения из кластера «Я (личностные характеристики)»*:

- «Для меня очень важно жить согласно моим собственным принципам и не быть связанным традицией или принципами других людей» (безопасность,  $p < 0,05$ ).

Обнаруживая в себе прежде всего коллективистские личностные характеристики, респонденты при этом выделяют для себя такой ценностный тип, как «достижение», который рассматривается исследователями скорее как индивидуалистическая ценность. На наш взгляд, это значимый феномен, своего рода социально-психологический парадокс, связанный со специфическим восприятием социального пространства русскими. Так, для респондентов, характеризующих себя скорее как коллективистов, важно быть компетентным, способным эффективно действовать; они выделяют такие ценности, как целеустремленность, трудолюбие, способность влиять на людей и ситуацию, достигать поставленных целей. Можно предположить, что тесные социальные взаимосвязи являются для них ресурсом, благодаря которому они добиваются личного успеха посредством проявления компетентности, получая тем самым социальное одобрение окружающих.

Индивидуалистические утверждения данного кластера имеют отрицательную корреляцию с безопасностью. Это свидетельствует о том, что для респондентов, определяющих свое Я как «независимое», безопасность для себя и других, гармония, стабильность общества и взаимоотношений не являются ценностью.

Утверждения кластера «Семья» имеют следующие корреляции с типами ценностей.

- *Индивидуалистические утверждения из кластера «Семья»* (мотивационные типы ценностей, с которыми коррелируют данные утверждения, указаны в скобках):

– «Я стараюсь быть более успешным, чем мой брат, сестра или другие родственники» (доброта,  $p < 0,05$ ; достижения,  $p < 0,05$ ; власть,  $p < 0,01$ );

– «Я обхожусь без советов родителей, когда планирую своё образование или карьеру» (гедонизм,  $p < 0,05$ ; конформность (отрицательная корреляция),  $p < 0,05$ ; традиции (отрицательная корреляция),  $p < 0,05$ );

– «Я стремлюсь решать свои проблемы самостоятельно, не прибегая к советам моей семьи» (безопасность (отрицательная корреляция)  $p < 0,05$ ; конформность (отрицательная корреляция)  $p < 0,05$ ; самостоятельность,  $p < 0,05$ ; традиции (отрицательная корреляция),  $p < 0,05$ ; гедонизм,  $p < 0,01$ ).

Данные три утверждения определенным образом связаны с деловой сферой личности, с ее социальной деятельностью («быть успешным», «планировать свою карьеру», «решать свои проблемы»). На основе анализа полученных корреляций можно говорить о том, что те респонденты, которые при взаимодействии с родственниками проявляют себя скорее как индивидуалисты, демонстрируют, по существу, нетрадиционный способ поведения; они не придерживаются принятых в культуре обычаев и идей (таких, как уважение традиций, смирение, благочестие, умеренность). Можно говорить о том, что они стремятся к достижению господства в пределах общей социальной системы, а не в конкретном взаимодействии (власть,  $p < 0,01$ ). Они также не стремятся сдерживать и предотвращать действия, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям. При этом для респондентов имеет большую значимость такой ценностный тип, как «гедонизм». В его основе лежит прежде всего желание аффективно-приятного возбуждения, иными словами, стремление к позитивному эмоциональному переживанию. То есть для респондентов, демонстрирующих доминирование данного индивидуалистического типа ценностей, в семье важна реализация таких значимых ценностей, как наслаждение жизнью и чувственное удовольствие.

• *Коллективистские утверждения из кластера «Семья»:*

– «Я считаю, что потребности близких мне людей должны быть важнее моих личных потребностей» (традиции,  $p < 0,05$ ; конформность,  $p < 0,01$ ; гедонизм,  $p < 0,01$ );

– «Если моим родителям не нравится тот человек, которого я люблю, я вряд ли женюсь на ней/ выйду замуж за него» (конформность,  $p < 0,05$ ; гедонизм (отрицательная корреляция),  $p < 0,01$ );

– «Даже если бы я мог получать удовольствие от азартной игры, алкоголя или наркотиков, я воздержался бы от них, если бы посчитал, что это может плохо влиять на мою семью» (достижения,  $p < 0,05$ ; традиции,  $p < 0,01$ ; гедонизм (отрицательная корреляция),  $p < 0,01$ ; конформность,  $p < 0,01$ ; безопасность,  $p < 0,01$ ).

Три из пяти утверждений имеют отрицательную корреляцию с таким ценностным типом, как «гедонизм». Следовательно, респонденты, имеющие коллективистскую ориентацию, при взаимодействии с членами семьи считают несовместимыми такие ценности, как удовлетворение своих желаний, наслаждение развлечением, сексом, едой, потакание своим желаниям. Также можно наблюдать, что ценностный тип «конформность» имеет положительную корреляцию в этом кластере с тремя из пяти утверждений. Таким образом, респонденты с коллективистской ориентацией при взаимодействии с родственниками ценят проявления вежливости и самодисциплины; для них важно уважение к родителям и старшим, выполнение предписанных обязанностей и ролей, они подавляют при этом свои социально-разрушительные наклонности и подчеркивают самоограничение личности в каждодневном взаимодействии с другими индивидами. Выделение такого ценностного типа, как «безопасность», свидетельствует о важности стабильности и безопасности общества, семьи и самого индивида, общественного порядка, чувства принадлежности к «общине». Респонденты стремятся избежать угроз неопределенности путем конт-

роля над социальными взаимоотношениями и природными ресурсами.

По итогам проведенного социально-психологического исследования можно говорить о том, что:

1. предпочтение коллективистских или индивидуалистических ценностей тесно связано с социальным окружением и носит скорее ситуативный характер;
2. в области личностных характеристик значимо противоречие, заключающееся в том, что предпочтение коллективистских утверждений имеет корреляцию с индивидуалистическими ценностями.

#### Литература

1. См.: Kim U., Triandis H.C., Kagitcibasi C. Individualism and collectivism: Theory, method and applications. Newbury Park, Calif: Sage, 1994.
2. См.: Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: учеб. пособие. М.: Ключ-С, 1999; Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов. М.: Аспект Пресс, 2004. 368 с.
3. Hofstede G. Culture's consequences: Intern Differences in work-related values. Beverly Hills, 1980.
4. Triandis H.C. Individualism and collectivism. Boulder, CO: Westview Press, 1995.
5. Triandis H.C. Collectivism v. individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural social psychology // Cross-cultural studies of personality, attitudes and cognition / G.K. Verma & C. Bagley (eds.). L.: Macmillan, 1988. P. 60–95.
6. Schwartz S.H. Individualism-collectivism. Critique and proposed refinements // Journal of Cross-Cultural Psychology. 1995. №21. P. 139–157.

**В.М. АПРИАМОВ, соискатель**  
**Московский городской**  
**педагогический университет**

## Об особенностях профессиональной подготовки кларнетиста

*Изучение современной социокультурной ситуации и профессиональных перспектив выпускников музыкальных учебных заведений приводит к выводу о необходимости создания условий для приобретения учащимися универсальных исполнительских умений, теоретических знаний, коммуникационных и организационных навыков и качеств.*

*Ключевые слова: современная модель профессионального музыканта, музыкальные учебные заведения первой ступени, требования и перспективы выпускника, ансамблевое музицирование.*

Система начального профессионального и дополнительного музыкального образования России имеет глубокие научно-методические корни, организационно-исполнительские традиции, сложившуюся структуру методологических подходов, дидактических принципов, методов, форм, средств обучения и воспитания [1]. Вместе с тем, несмотря на теоретическую фундаментальность и практическую результативность традиционного учебно-воспитательного процесса, современные факторы социально-экономического, геополитического, культурологического характера обуславливают необходимость внутрисистемных изменений, разработки и реализации

новых подходов к формированию организационно-методического и дидактического содержания профессиональной музыкальной подготовки.

Перед выпускниками ДМШ и ДШИ сегодня раскрываются широкие профессиональные исполнительские, педагогические, социокультурные перспективы. Многообразие сфер, форм и видов профессиональной, социокультурной, досуговой, рекреационной, просветительской, художественно-творческой, научно-исследовательской, экспериментально-практической деятельности предоставляет неограниченные возможности для профессионально-творческой самореализации, интеллектуального

развития, духовно-личностного становления, гуманитарного совершенствования молодых музыкантов. Реализация этих перспектив требует от специалистов в первую очередь наличия больших интеллектуально-практических ресурсов расширенного содержания – универсальных исполнительских умений, глубоких теоретических познаний в специализированной сфере, а также в общекультурологических и антропологических науках, коммуникативных навыков и организаторских способностей, владения современными методами мышления, креативными способами принятия решений, вариативного действия в профессиональных ситуациях, активного участия в социокультурной жизни общества на муниципальном, региональном, федеральном и международном уровнях.

Новые требования к модели профессионального музыканта влекут за собой необходимость в пересмотре и совершенствовании традиционных видов, форм, методов, средств обучения и воспитания, требующих больших временных затрат и не формирующих в выпускниках необходимый потенциал для осуществления разносторонней широкомасштабной интегрированной деятельности, реализации всех личностных планов, профессиональных потребностей, творческой инициативы. Современный ритм социокультурной жизни диктует новые требования к организации профессиональной подготовки музыканта, в частности требование обогащения учебно-воспитательного процесса гуманно-ориентированными, коммуникативными, интенсивными личностно-развивающими технологиями.

В последние годы целью научно-исследовательской и экспериментально-педагогической деятельности автора статьи являлся поиск эффективных путей совершенствования начального профессионального обучения в классе кларнета с целью достижения соответствия модели выпускника ДМШ и ДШИ по классу кларнета современным требованиям высших учебных заведений, профессиональных исполнительских коллективов, концертно-гастрольных

организаций, формирующих содержание социокультурной жизни на городском, региональном, национальном и международном уровнях. Тщательный структурно-функциональный анализ отдельных специальностей и специализаций учреждений начального профессионального музыкального образования (в частности, специализации «кларнет») в соотнесении с актуальными тенденциями и потребностями социума позволил нам выявить проблемные аспекты, требующие научно-теоретического и методического реформирования, и разработать направления перспективного развития данной специализации.

На практике мы столкнулись с проблемой отсутствия узкоспециального теоретико-методического, дидактического, организационно-технологического, психолого-педагогического инструментария, на основании которого педагогам-практикам можно было бы реформировать учебно-воспитательный процесс в классе кларнета, совершенствовать тематическое и жанровое содержание, методы, формы и средства обучения и воспитания кларнетистов, чтобы в итоге модель выпускника специального учебного заведения первой ступени полностью соответствовала современным общепедагогическим, культурологическим, профессионально-исполнительским, социокультурным требованиям. Данная серьезная проблема, выявленная на эмпирическом уровне, логически требовала своего разрешения на теоретико-методологическом, дидактическом и организационно-методическом уровнях.

В процессе многолетнего аналитического наблюдения за процессом и результатами собственной педагогической деятельности, изучения истории развития кларнетного исполнительского искусства и педагогики, анализа современной образовательной, музыкально-исполнительской и социокультурной ситуации в обществе, выявления профессиональных перспектив и возможностей кларнетистов мы пришли к выводу о *необходимости усиления ансамблевой подготовки музыкантов в классе*

кларнета, являющейся основой для формирования универсального профессионального мастерства, расширения спектра музыкальной деятельности кларнетистов.

Историко-инструментоведческий, музыковедческий, теоретико-методический анализ кларнетной педагогики и исполнительства подвел нас к гипотетическому предположению: наиболее рациональным составом учебного ансамбля, основная методическая цель организации которого – совершенствование профессиональной инструментальной подготовки кларнетистов, являются кларнет, аккордеон и флейта.

Необходимость приобретения навыков совместной игры кларнетистов и аккордеонистов обосновывается несколькими факторами социокультурного и педагогического порядка. В народе всегда была высока популярность ансамблей с аккордеоном и кларнетом (классических эстрадных квартетов, состоящих из кларнета, гитары, контрабаса и аккордеона, пик популярности которых пришелся на середину XX в., национальных квартетов – скрипки, кларнета, флейты и аккордеона, вышедших на международную эстраду в 90-х гг. XX в.). Профессиональная востребованность кларнетистов и аккордеонистов, имеющих навыки совместной игры, актуальна на протяжении многих десятилетий [2]. Сегодня кларнет и аккордеон входят в составы популярных эстрадных и народных ансамблей международного уровня, используются в музыкальных и драматических театральных постановках. Аккордеон, благодаря своим полифоническим возможностям, интонационным ресурсам регистров, клавиатуре с готовыми аккордами, является универсальным источником аккомпанемента для партии кларнета, способен заменить фортепиано на репетициях и выездных концертах, сохраняя тематическую широту, жанровое, гармоническое и полифоническое разнообразие исполнительского репертуара (благодаря возможностям оркестровки, аранжировки, технологии переложений).

Флейта во всем многообразии видов распространена практически по всему земно-

му шару и, по словам ученых (музыковедов, культурологов, историков), такой музыкальный инструмент во все времена существования человека составлял неотъемлемую часть его жизни. Современные флейты, используемые в музыкальном образовании и профессиональном исполнительстве, хотя и отличаются по своим конструкционным особенностям и исполнительским (техническим и художественным) возможностям, входят в состав различных ансамблей и оркестров – народных, камерных, духовых, симфонических, вокально-инструментальных, детских, любительских и профессиональных. Флейта – наиболее простой по способу звукоизвлечения деревянный духовой инструмент, однако именно звуки флейты вносят в ансамблевое звучание некую жанровую законченность и эмоциональную гармонию.

Учитывая вышесказанное, мы решили организовать *экспериментальный класс учебного ансамбля в составе кларнета, флейты и аккордеона* как дополнительной формы обучения инструментальных исполнителей (в частности, кларнетистов) в рамках традиционного процесса обучения музыкальному искусству в учебных заведениях начального звена.

С целью получения подтверждения актуальности данного реформирования в области кларнетного обучения и дальнейшей профессиональной исполнительской деятельности кларнетистов мы использовали традиционный социологический метод – интервью, позволяющий сочетать возможности анкетирования (заранее сформулированные вопросы, разработанная система краткой записи ответов) и беседы (наиболее удобная форма проведения социологического исследования потребностей отдельных профессиональных групп, позволяющая установить доверительные отношения с респондентами, изучить индивидуальные и общие потребности).

Всего интервьюированием было охвачено 50 преподавателей кларнета и 100 выпускников специальных учебных заведений первой ступени, продолживших професси-

ональное обучение и практикующих концертно-исполнительскую деятельность.

В процессе интервьюирования преподаватели продемонстрировали широкий музыкально-культурологический и научно-методический кругозор, богатый творческий потенциал, наличие инновационных идей. Однако реализация их профессионально-личностных ресурсов затрудняется отсутствием необходимых опорных теоретико-методических, дидактических, организационно-рекомендательных материалов для внесения системно-структурных изменений в традиционный учебно-воспитательный процесс в инструментальных классах ДМШ и ДШИ. Преподаватели класса кларнета подтвердили наше предположение о возможном повышении результатов начального профессионального обучения кларнетистов за счет усиления и расширения их ансамблевой подготовки. Мы, в свою очередь, выявили, что большинство преподавателей класса кларнета владеют дирижерско-управленческими и организационно-коммуникативными навыками, имеют теоретические познания по нескольким музыкальным специальностям, обладают практическим духовым, струнным смычковым и клавишным исполнительским опытом.

Результаты интервьюирования недавних выпускников специальных учебных заведений по классу кларнета можно обобщить следующим образом. Достигнутый в процессе начального профессионального обучения технический уровень владения инструментом позволил подавляющему большинству респондентов поступить в средние и высшие специальные учебные заведения, однако в дальнейшем музыканты столкнулись с проблемами из-за ограниченных исполнительских возможностей. Для реализации профессиональных планов кларнетистам не хватало умения свободного творческого самовыражения, навыков работы в ансамблях различных инструментальных составов, широты концертного репертуара, охватывающего многочисленные жанры, стили, формы, предназначенного для совместного исполнения с различными инструментами – ду-

ховыми, струнными, клавишными. Данные ограничения лишали кларнетистов возможности реализовать все профессионально-исполнительские, творческие планы в большинстве образовательных и социокультурных проектах, предполагающих участие кларнета. Практически все опрошенные кларнетисты занимались музыкально-теоретическим и инструментально-исполнительским самообразованием. Препятствия, с которыми столкнулись кларнетисты после окончания специальных учебных заведений первой ступени, навели их на мысль о том, что еще во время начального профессионального обучения им нужно было бы получить целый комплекс дополнительных исполнительских умений и навыков, сформировать и раскрыть коммуникативные, организаторские, творческие способности, расширить репертуарный диапазон, находящийся в тесной взаимосвязи с участием в ансамблевом музицировании.

Таким образом, интервьюирование преподавателей кларнета и выпускников подтвердило актуальность затронутой нами музыкально-педагогической проблемы и эффективность предлагаемого нами ее решения.

Эмпирическое знание по рассматриваемой нами проблеме формировалось также в рамках констатирующих экспериментов в нескольких ДМШ и ДШИ России, где процесс обучения игре на кларнете представлял собой реализацию традиционных подходов, методик, форм работы с учащимися. В процессе включенного и «объектного» наблюдения за обучением в классах кларнета, а также анализа результатов контрольных проверок учащихся, учебных планов и программ нами был выявлен ряд тенденций, которые тормозили педагогический процесс в учебном заведении, а также препятствовали достижению музыкантами высокого уровня профессионального исполнительского мастерства, приобретению универсальных умений и навыков, развитию вариативного мышления, творческой инициативы, необходимых для максимального расширения спектра областей и на-

правлений дальнейшей образовательной, профессиональной исполнительской и социокультурной деятельности.

Сравнительный анализ результатов наблюдений за участниками констатирующих экспериментов, а также итогов контрольных срезов привел нас к следующим предположениям:

1) большинство выявленных организационно-методических, учебно-педагогических, художественно-исполнительских проблем можно решить в процессе расширенного внедрения в учебный процесс дидактического принципа развивающего обучения, методическое содержание которого зависит от конкретных музыкально-педагогических условий;

2) наиболее эффективной формой реализации дидактического принципа развивающего обучения игре на кларнете является ансамблевое музицирование в рамках специально организованного класса учебного ансамбля;

3) практическая реализация ансамблевого музицирования должна отражать все разнообразие видов инструментальных ансамблей, в состав которых традиционно входит кларнет;

4) организация деятельности специально созданного учебного ансамбля позволит максимально разнообразить жанрово-тематический учебный и художественный концертный репертуар;

5) расширение музыковедческой эрудиции и музыкально-исполнительского опыта, в свою очередь, может составить фундаментальную теоретико-практическую базу для формирования разнообразных интерпретационных способностей и умений кларнетистов;

6) анализ нотной литературы по кларнету и изучение современной социокультурной ситуации убеждают нас в том, что кларнетистам в процессе обучения необходимо приобретать навыки совместного музицирования с исполнителями на клавишных, деревянных духовых, медных духовых, струнных смычковых музыкальных инструментах, так как данные инструмен-

тальные составы широко востребованы в современной музыкально-исполнительской практике;

7) расширенная ансамблевая подготовка позитивно скажется на уровне владения художественно-выразительными средствами, доступными кларнету, усовершенствует исполнительскую технику музыкантов, сформирует профессионально необходимые коммуникативные навыки, организаторские умения, будет способствовать раскрытию аналитических и творческих способностей, откроет перед выпускниками специальных учебных заведений первой ступени дополнительные профессионально-исполнительские, образовательные, дирижерско-педагогические перспективы.

На основании историко-теоретических, социологических и эмпирических исследований нами была сформулирована гипотеза: для того чтобы результаты профессиональной подготовки кларнетистов в специальных учебных заведениях первой ступени (ДМШ и ДШИ) соответствовали современным образовательным целям, профессионально-исполнительским потребностям, социокультурным требованиям, необходимо дополнить традиционный учебный процесс в классе кларнета интенсивными формами коллективного обучения, в задачи которых входит повышение уровня профессионального мастерства; выработка коммуникативно-исполнительских навыков; активизация аналитического вариативного мышления, творческой инициативы; обогащение жанрового спектра концертного репертуара; расширение профессиональных исполнительских, педагогических, творческих, социокультурных возможностей.

Аналитическое изучение существующих методов и форм обучения музыкальному исполнительству подвело нас к гипотетическому заключению: перечисленных выше результатов можно достичь посредством *интенсификации коллективной учебно-исполнительской деятельности* учащихся учебных заведений первой ступени (ДМШ и ДШИ), в частности организации класса учебного ансамбля, специально по-

добренный состав которого позволит достигать максимально высоких профессионально-исполнительских, общеобразовательных, социокультурных результатов.

Проверка теоретико-методической состоятельности и практической результативности данных утверждений проводилась нами в рамках формирующего эксперимента в тех же специальных учебных заведениях первой ступени, где осуществлялись констатирующие эксперименты.

В ходе проведения в течение нескольких лет формирующего эксперимента нами было доказано, что организация класса учебного ансамбля в рамках процесса обучения игре на кларнете в специальных учебных заведениях первой ступени позволяет:

- обогатить музыкально-теоретический и практический исполнительский опыт, максимально расширить жанрово-тематический учебный и художественный концертный репертуар кларнетистов;

- сформировать аналитическое вариативное мышление и умение принимать единое интерпретационно-исполнительское решение;

- выработать коммуникативно-организаторские навыки работы в ансамблях различных инструментальных составов, дисциплинированность, ответственность;

- раскрыть индивидуальную творческую инициативность музыкантов, личностные качества и способности;

- расширить профессионально-испол-

нительские, образовательные и социокультурные перспективы выпускников;

- реализовать дидактический принцип развивающего обучения в области кларнетного исполнительского искусства, усовершенствовать образовательный процесс в специальных учебных заведениях первой ступени в соответствии с современными педагогическими, профессиональными исполнительскими и социокультурными требованиями.

*V.M. APRIAMOV. ON THE MATTER OF IMPROVEMENT OF CLARINETISTS PROFESSIONAL TRAINING.*

*The article shows the necessity of forming the model of modern professional musician based on universal education of clarinetists, intensive forms of collective training particularly ensemble playing.*

*Key words: modern model of professional musician, requirements to clarinetists, ensemble playing.*

#### Литература

1. См.: *Блатт Ф.Т.* Полная школа для кларнета: от первоначального до высшего развития техники. Ч. 1. М.: Юргенсон, 1889. 67 с.; *Блатт Ф.Т.* Полная школа для кларнета: от первоначального до высшего развития техники. Ч. 2–3. М.: Муз. сектор, 1928–1932.
2. См.: *Профвич Б.Ф.* Альбом кларнетиста: Для кларнета и фортепиано, ансамбля кларнетов без сопровождения и в сопровождении фортепиано. Вып. 1. М.: Советский композитор, 1990. 88 с.

**И.Г. ЯЦЕНКО, соискатель  
Российский государственный  
университет им. И. Канта**

**В** современных условиях существенной реорганизации всей структуры образования, обращения к личности ребенка в смысле развития в нем творческого начала, отказа от традиционных, часто штампованных форм обучения, появления широкой сети разноплановых и многопрофильных

## О готовности психолога к работе с семьями и детьми «группы риска»

детских объединений и сообществ требуется качественно новая система подготовки психолога, готового и способного к организации взаимодействия с семьями и детьми «группы риска».

Психологическими характеристиками семей и детей «группы риска» считаются

следующие: наличие отклоняющегося от нормы поведения, психической, познавательной депривации, неудовлетворенность сенсорных и эмоциональных контактов и потребностей, переживание кризисов, экстремальных ситуаций, шоковых психических травм и психотравмирующих кратковременных ситуаций, ведущих к утрате чувства безопасности, защищенности и к состоянию враждебности и т. п.

Ядром профессиональной готовности студентов к работе в этом социальном контексте является установка на конкретную работу с данной категорией семей и детей, а также определенная совокупность специальных психолого-педагогических знаний и умений.

Процесс формирования профессиональной готовности будущего психолога к этой работе предусматривает обогащение нормативных психолого-педагогических курсов соответствующим материалом, включение в учебный план спецкурсов и спецсеминаров, а также вооружение студентов опытом самостоятельной профессиональной деятельности по взаимодействию с семьями и детьми «группы риска» в процессе педагогической и производственной практики.

Между тем анализ существующих форм и методов подготовки психологов свидетельствует об отсутствии целенаправленной системы формирования готовности к такой деятельности. Выпускники не владеют современной методикой практической деятельности с данной категорией семей, не готовы к использованию гибких технологий, не имеют навыков диагностики, коррекции и прогнозирования, не обладают коммуникативной и в целом психологической культурой.

Образовательное пространство педагогического вуза, конечно, ориентировано на овладение профессиональной деятельностью, а фундамент профессиональной подготовки психолога составляет комплекс современных научных знаний о человеке, его становлении и развитии в реальном со-

циокультурном пространстве. Однако следует отметить дефицит практической направленности в организации учебного процесса, что отражается на результате профессиональной подготовки выпускников, которые часто оказываются беспомощными перед реальной действительностью и пасуют, встречаясь с любимыми отклонениями от нормы.

Готовность к будущей профессиональной деятельности, в данном случае к работе с семьями и детьми «группы риска», однозначно связана с формированием целевой направленности личности студента, т. е. с его психологической готовностью заниматься избранной деятельностью.

Наиболее значимыми психологическими качествами психолога являются: аналитико-конструктивный склад мышления и самостоятельность суждений, чуткость и проницательность, эмоционально-волевая стабильность и терпеливость, устойчивость к стрессам и умение адаптироваться к различным условиям и факторам выполнения обязанностей как в едином контексте труда и жизни клиента, так и при проведении самостоятельных целевых мероприятий, эмпатия и рефлексия, коммуникабельность, интуиция, наблюдательность, общая психофизическая активность. Все эти качества при взаимодействии с семьями и детьми «группы риска» оказываются весьма важными.

Очевидной является группа качеств, которые определяют продвижение психолога к собственным вершинам именно в той деятельности, которая является для него главным делом жизни. Здесь оказывают влияние такие самостоятельные акмеологические инварианты, как потребность в поддержании устойчивой деятельностной направленности, высокие компенсаторные возможности и психическая восстанавливаемость, обеспечивающие адаптивность психолога, способность к многоуровневой рефлексии, умение осуществлять профессиональную деятельность в «зоне комфортного психического состояния», достаточ-

ный уровень мобильной саморегуляции и управления функциональным состоянием.

Будущему психологу необходимо знать свои индивидуальные особенности и то, как они проявляются на определённой стадии профессионального развития. Эти знания нужны для того, чтобы оценить, на какие сильные стороны личности следует опираться в работе в тот или иной период времени, какие качества необходимо развивать, что нужно делать, чтобы избежать перегрузок в работе.

Базовыми компонентами для развития умений являются навыки. Их совокупность представляет собой основу, т.е. сформированную устойчивую способность психолога выполнять приемы, действия, операции профессиональной деятельности. В числе необходимых навыков работы психолога с семьями и детьми «группы риска» – умения определять проблемы ребенка и его семьи, проводить диагностику семьи и проблем ее функционирования, вырабатывать оптимальную стратегию и тактику общения с семьями и детьми «группы риска», находить нестандартные методы, оригинальные пути решения их психологических проблем, выполнять конкретные психолого-педагогические задачи в учреждениях различного типа, находить способы привлечения конкретных специалистов (педагогов, дефектологов и др.) для составления совместной программы работы, проводить грамотную консультационную работу, предвидеть и прогнозировать возможные результаты своей профессиональной деятельности.

Для успешной деятельности практического психолога при взаимодействии с семьями и детьми «группы риска» не менее существенно понимание того, что его собственный психологический ресурс и возможности не безграничны. Его индивидуальные ограничения или противопоказания являются той объективной базой, на которой формируется группа личностных трудностей, барьеров, блокаторов, препятству-

ющих успешной профессиональной деятельности.

В контексте нашего исследования у будущих специалистов целенаправленно формировались теоретические знания и практические умения в тесной связи с изучаемыми специальными дисциплинами и практикой. При этом использовались следующие методы: анализ учебных программ факультета психологии и социальной работы РГУ им. И. Канта, рабочих программ психологов по работе с детьми и семьями «группы риска»; специально разработанные анкеты для студентов, индивидуальные и комплексные беседы со студентами, преподавателями, руководителями практики, проведение совместных кафедр и круглых столов по проблемным вопросам; изучение тем курсовых и дипломных работ, деятельности студентов на семинарских занятиях; отчеты и отзывы по практике, включенное наблюдение, сравнительный анализ данных, полученных в ходе самостоятельного исследования с материалами, представленными в научной литературе.

При разработке методики опытно-экспериментального формирования профессиональной готовности будущего психолога к работе с семьями и детьми «группы риска» мы исходили из принципа единства сознания и деятельности, а также учитывали этапы профессионально-педагогической подготовки и социализации будущего психолога. Нами была использована комплексная методика, которая позволила раскрыть сущность готовности к работе с семьями и детьми, выявить и экспериментально обосновать педагогические условия ее формирования. Были задействованы и подвергнуты эмпирической проверке традиционные (на первом этапе) и нетрадиционные (на последующих этапах) методы, приемы, формы и средства познавательной, самостоятельной, практической, исследовательской и контролирующей деятельности будущего психолога.



## СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

**М.С. СТЕФКО, аспирант  
Институт российской истории  
РАН**

### **Идея и практика «образовательного путешествия» (конец XVIII – начало XIX вв.)**

*Статья посвящена изучению представлений о природе путешествий, совершаемых частными лицами. Особое внимание уделяется их образовательному значению. Автор приходит к выводу о влиянии педагогических сочинений просветителей на программы путешествий: они предлагали модели поведения, предметы для наблюдения – общую рамку, используя которую каждый мог совершить полезное для себя путешествие.*

Ключевые слова. Образование, путешествия частных лиц, педагогические идеи Просвещения.

Отличительную черту Нового времени в европейской истории, на мой взгляд, удачно выразил Даниэль Рош: «Итальянцы вспомнили о том, что они – нация путешественников; немцы, для которых путешествие было семейной традицией, разъехались по всему континенту; англичане прокладывали маршруты своего grand tour все дальше и дальше от дома; в дорогу пустились голландцы, швейцарцы, русские» [1, с. 359]. Путешествие, предприятие в то время долгое и весьма утомительное, было неотъемлемой частью жизни дипломатов, купцов, военных. Однако и люди, не связанные служебным долгом, составляли немалую часть путешественников этой эпохи. Молодые английские аристократы под присмотром наставников приезжали на континент для завершения образования. В Италию съезжались художники и любители искусства. По дорогам Европы колесили ученые, дворяне, разбогатевшие торговцы. Какой пользой и ценностью в представлениях современников обладали такого рода путешествия? Что определяло интересы и стиль поведения путешественников? Чтобы ответить на эти вопросы, обратимся к педагогическим сочинениям философов Просвещения, очеркам и публикациям, появившимся в России в XVIII в., а также к запискам самих путешественников.

Огромное влияние на философию и практику образования в России оказали

идеи Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо. В своем трактате «Мысли о воспитании...» Локк соглашается с мнением о том, что путешествие «заканчивает формирование джентльмена» и «дает (ему) большие преимущества». Они выражаются в лучшем усвоении иностранных языков, а также в «повышении умственного развития и обогащении практическим опытом благодаря наблюдению и общению с людьми, нравы, обычаи и образ жизни которых отличны между собою...» [2, с. 603].

Но нередко благие цели путешествий остаются недостижимыми. Обычно путешествия совершаются в возрасте 16–21 года, который, по мнению философа, является не самым подходящим, поскольку гувернер может не справиться с упорством и гордостью молодого человека. «Поэтому правильнее всего отправлять молодого джентльмена за границу или в более раннем возрасте, когда он находится под надзором воспитателя, который будет для него более полезен, или же когда он на несколько лет старше... когда может управлять самим собою и замечать все, что он встречает в других странах интересного и могущего оказать ему полезным по возвращении; кроме того, он, уже зная хорошо законы и обычаи, природные и моральные преимущества и недостатки своей страны, может уже о чем-то обменяться мыслями с иностранцами и может надеяться, что извлечет

из беседы с ними какие-либо знания» [2, с. 604]. Условиями такого диалога являются любопытство (т.е. заинтересованность) путешественника и образование, достаточное для того, чтобы достойные люди захотели вступить с ним в знакомство. Итогом бесед и наблюдений становится не только знание вещей, фактов, но и «знание людей», которое должно сделать человека приятным и полезным членом общества. В противном случае «все знание увиденных мест и людей... часто выражается в одном лишь восхищении самыми скверными и пустыми обычаями, с которыми они (путешественники) встречались за границей» [2, с. 606].

Если пафос размышлений Локка о путешествии – это предостережение от ошибок возраста, необразованности или нерадения, то глава «О путешествиях» в знаменитом «Эмиле» Ж.-Ж. Руссо представляет собой педагогические размышления о путешествии в широком социально-политическом контексте.

Для начала Руссо задается вопросом о том, полезно ли людям путешествовать. Бесспорно, да, ведь путешествие дает возможность познакомиться с духом и нравами других народов. Это самая общая цель, но даже она не достигается чтением книг, т.е. рассказов путешественников. «Слишком мудрено пробираться сквозь предрассудки авторов и наши собственные, чтобы дойти до истины» [3, с. 558]. Кроме проблемы достоверности описания в этом утверждении кроется еще одна. Можно путешествовать из любопытства, т.е. «для обозрения стран», а можно путешествовать для того, чтобы «видеть народы» [3, с. 555] (курсив мой. – М.С.). Второй род путешествий предполагает философствование, активную мыслительную работу, и непосредственное наблюдение будет для неё полезнее чтения чужих сочинений.

Для достижения заранее определенных целей необходимо «уметь путешествовать», что предполагает искусство наблюдать и мыслить, а также желание этому научиться. Процесс правильно организованного путешествия предполагает несколько уровней наблюдения: сначала сле-

дует «рассмотреть себя со стороны физических отношений к другим существам», потом «со стороны нравственных отношений к другим людям» и, наконец, «со стороны гражданских отношений к своим согражданам» [3, с. 577]. Эта последовательность соответствует основным сферам наблюдения путешественника (естественная история, нравы, политическое устройство). Для того чтобы делать корректные наблюдения, необходим запас знаний: если речь идет о «гражданских отношениях», нужны знания о характере правления вообще, различных формах правительства и их частных формах в отдельных странах.

Такова идеальная модель путешествия. Однако его успех зависит не только от разумно выстроенного плана, но и от ряда других факторов. Во-первых, сам путешественник должен быть тверд в своих убеждениях, чтобы «выслушивать ложные учения, не обольщаясь ими... видеть примеры порока, не увлекаясь ими» [3, с. 578]. В противном случае на родину вернется злой и испорченный человек. Во-вторых (если речь идет о молодом человеке), чрезвычайно важна роль воспитателей. Руссо укоряет их за ограниченность и равнодушие к интересам подопечных. Следующей распространенной ошибкой является стремление путешественников посетить крупные города и столицы. «Все столицы похожи одна на другую: все народы тут смешиваются, все нравы сливаются... Французы не в Париже, они в Турени; англичане больше оказываются англичанами в Мерси, чем в Лондоне... В этих именно дальних уголках народ обнаруживает свой характер и выказывает себя таким, каков он есть...» [3, с. 560]. Таким образом, именно в деревне есть возможность встретить оригинальный национальный тип, еще не подвергшийся иностранным влияниям, как это происходит в городах. Призыв ехать в деревню имеет и другие основания, например испорченность нравов горожан.

Каковы результаты путешествия? Общим результатом является дальнейшее развитие природных наклонностей человека – они «окончательно делают человека добрым или

злым» [3, с. 580]. Таким образом, в путешествии человек обретает свое истинное лицо. Эмиль, идеальный воспитанник и человек, возвращается домой «с таким же нежным сердцем... но умом более просвещенным», он узнал «правительства по их порокам и народы по их добродетелям». Он познакомился с достойными людьми и должен поддерживать эти знакомства путем переписки, что является лучшим средством от национальных предрассудков. Главные философские выводы, к которым Руссо подводит своего воспитанника, касаются свободы и места проживания. Эмиль стремится сохранить свою свободу (от людского мнения, положения в обществе и пр.), признавая ее ограничителями лишь природу и законы. Заявляя в начале путешествия о праве человека отказаться от своего отечества, по возвращении Руссо говорит о необходимости жить в своей стране. «Для тебя важно, – говорит он Эмилю, – жить там, где ты можешь выполнять все свои обязанности, а одной из этих обязанностей является привязанность к месту твоего рождения. Твои соотечественники берегли тебя ребенком; ты должен любить их, став взрослым. Ты должен жить среди них или по крайней мере в таком месте, где ты мог бы быть им полезным, насколько хочешь быть полезным, и где они могли бы найти тебя, когда будут нуждаться в тебе» [там же].

Сочинения обоих авторов были хорошо известны в России, их идеи обсуждали, использовали при разработке учебных программ. Известно, что «Инструкцию князю Н.И. Салтыкову» о воспитании великих князей Екатерина II писала под влиянием идей английского философа. Сочинения Руссо, имевшего репутацию «опасного писателя», находились под запретом, идеи считались неприменимыми к жизни, что мешало современникам читать его книги, а некоторым – даже воспитывать детей «по Жан-Жаку». Попробуем отыскать следы влияния сочинений, касающихся путешествий, на российской почве.

Интересные рассуждения о путешествии встречаются на страницах сочинений и писем Е.Р. Дашковой. Главной целью пу-

тешества, вполне в духе эпохи Просвещения, она считает «совершенное воспитание» [4, с. 146]. Для этого необходимо изучать людей: по формам правления, образу жизни и мыслей обитателей разных стран, их обычаям и нравам. Имея достаточное образование и «зная себя», путешественник должен употребить все свое внимание и разум для наблюдений, не подвергая себя рассмотрению со стороны других людей. В очерке «Путешествующие» Екатерина Романовна формулирует пять общих правил поведения, соблюдение которых сделает путешествие полезным. Первое: «путешественнику надлежит гордость свою с чинами оставить дома» [4, с. 149]. В противном случае он рискует ограничить круг своих собеседников, его наблюдения не будут полными. Дашкова советует начинать «рассмотрение и примечание свойств человеческих» с низших сословий и постепенно переходить к более привилегированным. Второе правило: «не полагаться на наружность, которая часто молодых людей обольщает, но давать свою поверенность людям испытанным» [4, с. 150]. Третье: «отличать себя поступками, поведением и душевными дарованиями, а не нарядами, экипажами или богатством» [там же]. Иначе это может привести не только к скорому разорению, но и к формированию ложных представлений, дурного окружения, ведущего, в свою очередь, к презрению к соотечественникам. Из той же серии совет «на почтах, на постоянных дворах показывать как можно меньше пышности, а иногда и о ценах осведомляться» [там же].

В письме к сыну Павлу Екатерина Романовна настоятельно советует ему проявлять любознательность и внимание, пользоваться каждой возможностью узнать что-то новое. Для этого следует «прислушаться к народным мнениям, принадлежат ли они известной партии или нет» [5, с. 103]. Главным в выборе предметов наблюдения является их «сообразованность с местом»: «не в Ирландии можно запастись лучшими сведениями об Испании; также было бы странным в Испании изучать Пруссию» [там же]. Также не следует су-

дить один народ по мерке другого. Готовя сына к государственной службе, Дашкова советует ему обращать внимание прежде всего на «свойство и форму правления, законы, нравы, влияние, народонаселение, торговлю; географические и климатические условия, иностранную и внутреннюю политику, произведения, религию, обычаи, источники богатства, действительные и мнимые средства общественного кредита, подати, пошлины и различные условия различных сословий» [5, с. 104]. Такая обширная программа предлагалась четырнадцатилетнему молодому человеку, который не должен был пренебрегать ничем, «если только он не хочет остаться тупым и бессмысленным зрителем всех этих явлений, не способным ни к умственному, ни к нравственному совершенству» [5, с. 104–105]. Отметим, что развитие ума и нравственное совершенствование дополняют друг друга: стиль поведения воспитывает сдержанность и толерантность, а все наблюдаемое дает пищу для сравнения, размышлений; опыт других государств может быть полезен для исправления дурного в своем отечестве.

Интересным сочинением, специально посвященным образовательному и воспитательному потенциалу путешествий, является «План предпринимаемого путешествия в чужие края...», опубликованный Вениамином Геншем в 1777 г. Являясь попечителем благородного пансиона в Москве, он предполагал получить высочайшее разрешение и ассигнования на путешествие по странам Европы со своими воспитанниками. Публикация «Плана» была попыткой привлечь внимание общества к этому проекту, но, несмотря на все старания, путешествие не состоялось. Однако это сочинение интересно тем, какие представления о путешествии автор стремился донести до своих читателей. И здесь мы видим классический набор аргументов о пользе путешествия для упражнения в науках и «приучения сердца к добродетели» [6, с. 2], что послужит к пользе каждого воспитанника, а через это – всего отечества. От молодых людей требуются «некоторые знания в

языках и науках, острый пронизательный разум, а также честолюбие чрез просвещение снискать добрые качества, и таким образом привести себя в совершенство» [6, с. 3]. Предполагалось посещение Германии, Швейцарии, Италии и Франции для изучения иностранных языков, математики, истории, географии, философии, юриспруденции, рисования, танцев, верховой езды, музыки, чужестранных художеств, фабрик – всего того, «что молодому человеку для совершенного его благополучия нужно и полезно быть может» [6, с. 4]. Также в «Плане путешествия» говорится о необходимости ведения журнала каждым воспитанником.

Таким образом, мы видим, что идеи европейских философов о пользе продолжительного путешествия за пределами своей страны нашли отклик и дальнейшее развитие в российской педагогической мысли. Что же происходило на практике? Каковы были программы их путешествий, на что они обращали внимание, куда ездили и что об этом писали?

Сам факт ведения путевого дневника или переписки с родными и друзьями включал путешественников в круг авторов, пишущих на эту тему (пусть и для небольшой аудитории). Эта новая роль (путешественника-писателя) требовала осознания и оправдания. Оправдывалась она традицией (в путешествии непременно надо вести дневник) и нередко воспринималась с иронией. Таковы, по сути, вводные замечания к своим сочинениям большинства путешественников. К примеру, В.Н. Зиновьев в письмах к другу и постоянному корреспонденту С.Р. Воронцову объясняет свое начинание следующим образом: «Намерен я журнал довольно подробный своему отсутствию от тебя вести... я к тебе его адресовать буду, а ты на сии вздорные письма сделай особый ящик, чтобы я потом у тебя их отыскать и отобрать мог. Ты сему можешь удивиться, – “как можно этакое маранье собирать?” – ведь однакож не я первый буду, который свои вздоры за безпримерные сочинения считает. Без шуток сказать, чтобы вдвойне не писать, поведу свой журнал пи-

сав к тебе. Вот и предисловие. Ты знаешь, что я никакого сочинения без онаго из рук не выпускаю; даже, помнишь, когда делал перевод о употреблении мыла, – онаго не избавился» [7, с. 231]. Ведение путевого дневника, как и написание мемуаров, вполне отвечало духу времени, открывшего для себя уникальность и ценность индивидуального жизненного опыта.

Что же хотят видеть путешественники? В общих чертах этот перечень нам уже знаком: формы правления, природа (в том числе и естественная история), нравы и обычаи, художества. Н.М. Карамзин, будучи в Англии, наблюдает работу парламента, посещает судебные заседания, тюрьмы, описывает ход выборов в парламент. В одном только Лондоне он посещает дом безумных, адмиралтейство, биржу, обсерваторию, армейские склады, не забывая заглянуть в театр, внимательно изучая собрания музеев и дворцов, выезжая за город на скачки. Немало времени путешественники уделяют работе фабрик (например, фарфоровых – в Мейсене и Берлине), угольных и соляных заводов (посещение разного рода мануфактур было одним из основных пунктов программы путешествия П.С. Строганова по Швейцарии), ходят на ярмарки, в художественные мастерские. Такая «жадность» до тем и объектов наблюдения характерна для большинства путешественников. Их записки иногда напоминают произвольно сложившуюся энциклопедию. Конечно, нельзя забывать о спонтанности, неизбежной в любом путешествии. Но стоит также помнить обширную программу наблюдений, предложенную просветительской педагогикой, которая, как видно, срабатывала и в случаях, когда путешествовали люди, уже не столь юные.

Путешественники подробно описывают образ жизни, нравы и обычаи людей разных сословий. Здесь и свойственное времени восхваление идиллической простоты сельской жизни (в немецких землях, в Швейцарии), филиппики в адрес жителей больших городов, особенно парижан. Особое внимание уделяется «духу народа» – национальному характеру, говоря совре-

менным языком. Так «знание сердца человеческого» приобретает не только философское, но и практическое значение. Литература путешествий предлагала читателям множество формул национальных характеров. К ним путешественники добавляли новые, удостоверяя их собственным опытом.

Следующим важным пунктом программы путешествия является посещение известных людей. Так, Н.М. Карамзин ведет беседы с поэтом и издателем «Германского Меркурия» Х.М. Виландом, историком культуры и поэтом И.Г. Гердером, философами И.В. фон Гёте и И. Кантом, детским писателем Х.Ф. Вейсе, швейцарским философом и натуралистом Ш. Бонне. В Италии В.Н. Зинovieв и Д.И. Фонвизин посещают мастерскую Анжелики Кауфман. В Париже Д.И. Фонвизин знакомится с Вольтером, Д'Аламбером, Б. Франклином. Как мы видим, рекомендация Дж. Локка «вступать в общение и знакомиться с выдающимися людьми» сохраняла свою значимость.

Говоря о пользе путешествий, Ф.П. Лубяновский замечает, что она не ограничивается только практической стороной: счастлив тот путешественник, который «возвращается с новым знанием, с новыми воспоминаниями и с новыми, если можно, лучшими чувствами...» [8, с. 5]. Важность последнего, т.е. изменений нравственного порядка (системы ценностей, отношения к себе, окружающим и т.п.), путешественники подчеркивают особо.

Другое следствие – возможное изменение оценки положения дел в стране, причем как в положительную, так и в негативную для нее сторону. Каждый путешественник в той или иной форме сравнивал Европу и Россию и должен был решить для себя вопрос об их соотношении. Это во многом созвучно одной из задач путешествия «по Руссо»: найти место, где можно было бы жить, или убедиться, что это химера, миф, и вернуться на родину. «Россия и есть Европа» – таков пафос «Писем» Н.М. Карамзина. А вот что примерно на десять лет раньше Карамзина пишет родным Д.И. Фонвизин: «Я увидел, что во вся-

кой земле худого гораздо больше, нежели доброго, что люди везде люди, что умные люди везде редки, что дураков везде изобильно и, словом, что наша нация не хуже ни которой и что мы дома можем наслаждаться истинным счастьем, за которым нет нужды шататься в чужих краях» [9, с. 449]. Опасность прийти к противоположным выводам была, и тем больше, чем поверхностнее был взгляд путешественника, чем больше искал он развлечений. Сами путешественники не раз говорят об этом, ругая Jean de France и прочих фанатичных поклонников всего заграничного, вредящих тем не только себе, но и государству. Таким образом, путешествие приобретает образовательное значение в самом широком смысле (и в смысле обучения, и в смысле познания) – вне зависимости от возраста путешественника.

Подводя итоги, можно констатировать, что в российском обществе в рассматриваемую эпоху существовали достаточно устойчивые представления о природе путешествий, совершаемых частными лицами. Во многом характер этих представлений определили педагогические идеи Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо, поскольку основная доля путешествий приходилась на те, что предпринимались с образовательными целями, но они были актуальны и для путешествий, совершаемых людьми более зрелыми. Программа путешествия была весьма широкой. Путешествие не только расширяло познания в различных сферах, оно меняло образ мыслей человека. Если программа его путешествия была хорошо выстроена и соблюдалась, положительная цель достигалась: на родину возвращался просвещенный дворянин, готовый употребить на благо отечества приобретенные им знания. В противном случае (когда увеселения занимали мысли путешественника больше, нежели просвещение) путешественник «заражался» презрением к отечеству и всякого рода предрассудками, становясь опасным для государства и неприятным для общества. Используемые в практике путешествий

идеи, модели поведения и даже словарь описания путешествия предлагали общую рамку, пользуясь которой каждый мог совершать своё путешествие, посещая те или иные места, изучая «достойные примечания» предметы, самостоятельно вынося суждения.

#### M. STEFKO. THE IDEA AND PRACTICE OF "EDUCATIONAL TRAVEL"

*The article explores the idea of private travel. The author gives much attention to its educational significance. The Enlightenment programmes of travel suggested behavioral models and objects for observation and thus helped travellers to make their tours more useful and substantial.*

Key words: *education, private travel, Enlightenment ideas of educational travel.*

#### Литература

1. Рош Д. Путешествия // Мир Просвещения: исторический словарь. М.: Памятники исторической мысли, 2003. 666 с.
2. Локк Дж. Мысли о воспитании // Локк Дж. Сочинения: В 3 т. Т. 3. М.: Мысль, 1988. 668 с.
3. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Ж.-Ж. Руссо Педагогические сочинения: В 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1981. 652 с.
4. Дашкова Е.Р. О смысле слова «воспитание» / Дашкова Е.Р. Сочинения. Письма. Документы. СПб.: Дмитрий Буланин, 2001. 459 с.
5. Материалы для биографии княгини Е.Р. Дашковой. Лейпциг, 1876.
6. План предпринимаемого путешествия в чужие края, сочиненный по требованию некоторых особ содержанием благородного пансиона Вениамином Геншем. Печатан при Имп. Московском университете Декабря дня 1777 года.
7. Барышников Н.П. Журн. путешествия В.Н. Зиновьева по Германии, Италии, Франции и Англии в 1784–1788 гг. // Русская старина. 1878. № 10.
8. Лубяновский Ф.П. Путешествие по Саксонии, Австрии и Италии в 1800, 1801 и 1802 гг. СПб., 1805. Ч.1–3. Ч. 1. 226 с.
9. Фонвизин Д.И. Собрание сочинений: В 2 т. М.; Л.: Худож. лит., 1959. Т. 2. 741 с.

**Н.Т. ЕРЕГИНА, доцент  
Ярославская государственная  
медицинская академия**

Дальнейшее развитие высшей школы в условиях, когда количественные показатели подготовки специалистов резко обгоняют качественные, актуализирует вопрос о целесообразности функционирования столь большого массива высших учебных заведений. Эта тема все чаще обсуждается в обществе, на страницах научных журналов. На наш взгляд, имеет смысл обратиться к историческому опыту, к ситуации первой половины 1920-х гг., когда советское правительство вынуждено было решать аналогичные задачи.

Первые послеоктябрьские годы отмечены быстрым количественным ростом сети высших учебных заведений. Только в 1918 г. в России было создано 16 государственных университетов. В последующем их число продолжало расти. Декреты и правительственные постановления 1917–1918 гг. обеспечили бесплатность получения высшего образования. Это предопределило большой наплыв абитуриентов в вузы. Романтика революционного времени и непонимание всей сложности образовательного процесса, сопровождаемые лозунгами вроде «кто был ничем, тот станет всем», повлекли пролетарские массы в вузы. Однако объективные трудности тех лет обусловили столь же массовый отсев учащихся. Медицинский факультет Ярославского университета в 1924 г. окончили 88 студентов из 505, поступивших на первый курс [1]. В Военно-медицинской академии, принявшей в 1919 г. 1500 слушателей, на второй курс перешли лишь 333 [2, с. 64]. На медицинский факультет Казанского университета в 1918 г. подали заявления около 4 тыс. абитуриентов. К занятиям приступили 1400, и лишь 171 студент окончил университет через пять лет [3, с. 110].

Ректор Саратовского университета профессор В.Д. Зёрнов вспоминал: «В 1918 году было объявлено, что двери университета открыты для всех трудящихся. Когда я вы-

## «Мы слишком широко размахнулись...»

шел на первую лекцию, аудитория была переполнена самой разнообразной публикой, которая, конечно, и не могла, и не думала всерьез учиться в университете. Мне буквально в громадной аудитории негде было повернуться. Были заняты не только все места и все хоры, но все проходы были забиты народом. Слушатели стояли прямо перед лекционным столом и едва ли не сидели на самом столе. Об лекционных экспериментах в такой обстановке нельзя было и думать. Но наплыв публики быстро таял, и к зиме, как я уже писал, университет замёрз, и лекции читались двум-трем десяткам настоящих студентов в кабинете» [4, с. 219].

Причин столь большого отсева студентов было множество: мобилизация в армию, необходимость для большинства совмещать учебу с работой, тяжелые материальные и бытовые условия. Однако основной причиной являлась переоценка абитуриентами из рабочих и крестьян собственных возможностей и слабые базовые знания. Снижение качества обучения в начальной и средней школе, вызванное объективными причинами, обуславливало трудности в работе высшей школы. Молодежь, поступавшая в вузы, не имела достаточной подготовки. При университетах в соответствии с постановлением Наркомпроса РСФСР от 11.09.1919 г. стали создаваться рабочие факультеты. Однако они лишь частично восполняли имевшиеся пробелы в знаниях, поскольку даже три года упорных занятий (к тому же часто без отрыва от производства) не могли компенсировать прежней 10–12-летней четко размеренной и спокойной подготовки к поступлению в высшую школу.

Не случайно «старая» вузовская профессура, привыкшая к системным знаниям и достаточно широкому кругозору своих слушателей, довольно скептически оценивала возможности рабочих факультетов, особенно в первые годы их деятельности. Известно высказывание И.П. Павлова, не особо

стеснявшегося в своих оценках. В 1923 г., выступая перед слушателями Военно-медицинской академии, он заявил: «Возьмите историю наших рабфаков, которые будут моими слушателями. Я ничего не имею против того, чтобы образование сообщалось большому числу лиц. Это всегда было и остается нашим желанием. Но... если возьмут людей совсем неподготовленных, кое-как их в течение двух лет настропают и затем откроют перед ними двери высшей школы, то что из этого может выйти?» [5, с. 99]

Большой наплыв желающих получить врачебную профессию вынудил власти сохранить медицинский факультет 2-го Московского университета и открыть параллельное отделение медицинского факультета 1-го МГУ. В 1919 г. на него записалось около 1500 человек при пропускной способности клиник в 250 человек [6]. Всего в 1918–1922 гг. в стране открылось 16 новых медицинских институтов и факультетов, из них 11 – в Российской Федерации. Предложения об открытии медицинских факультетов за первые пять лет советской власти поступили от 17 губерний России [7]. Только в 1920 г. Ученый медицинский совет отклонил ходатайства Тулы, Вологды, Кисловодска, Костромы, Пензы, Симбирска, Владикавказа по причине недостаточной материальной базы и отсутствия подготовленных преподавателей [8].

Открытие новых вузов в тот период диктовалось объективной необходимостью. Стране требовалось все большее число врачей. Разрушение транспортных коммуникаций, топливных, водопроводных и очистных систем создавало чрезвычайно опасную эпидемиологическую ситуацию. Россию захлестнула эпидемия сыпного тифа. Общее число зарегистрированных случаев сыпного тифа по России среди гражданского населения и военнослужащих составляло свыше 4,8 млн. человек [9, с. 134–135]. Не случайно значительная часть выпускников медицинских факультетов направлялась на борьбу с эпидемиями на фронте и в тылу.

После окончания Гражданской войны в развитии высшего образования наметился

новый этап, характеризующийся отказом от чрезвычайных мер и постепенным началом реформирования. Одним из основных вопросов IV Всероссийского съезда здравотделов (Москва, 6–10 декабря 1922 г.) стал вопрос о медицинском образовании. С докладом по этой теме выступил зав. отделом медицинского образования Главпрофобра И.С. Ружейников. В качестве одной из приоритетных задач он назвал повышение теоретических и практических знаний выпускников. По сути дела, это знаменовало начало постепенного перехода от количественных установок к качественным. По данным на 1924 г., в РСФСР на одного врача приходилось 4211 человек. В 1913 г. этот показатель составлял 6900. Численность врачей в сравнении с 1913 г. выросла на 41%. Две трети от общего числа врачей приходилось на Российскую Федерацию [10].

Простое увеличение количества медицинских работников не могло решить многосложные проблемы здравоохранения. Требовалась взвешенная политика по правильному распределению и использованию уже имеющихся врачебных кадров. По данным 40 губернских здравотделов РСФСР, на 1 января 1924 г. в губернских городах работало 55,2% врачей, в уездных городах – 24,9%, в сельской местности, где проживала основная часть населения, – 19,9%. Найти работу в лечебных учреждениях крупных губернских центров становилось сложно, а на село выпускники ехали крайне неохотно. Различные регионы разительно отличались по степени обеспеченности врачами.

Некоторый переизбыток врачей, наблюдаемый в крупных губернских центрах, объяснялся объективными причинами. В связи с окончанием Гражданской войны часть врачей демобилизовалась из армии. Отпала необходимость во врачебных мобилизациях на борьбу с сыпным тифом. Кроме того, в первые годы НЭПа в связи с переводом лечебно-профилактических учреждений на местный бюджет возникли значительные трудности в их финансировании. Следствием стало некоторое сокращение сети медицинских учреждений, осо-

бенно на селе. Появилась безработица среди врачей. В распоряжении Наркомздрава от 14 апреля 1924 г. «Об использовании врачей выпуска 1924 года» отмечалось, что «на биржах труда много безработных, самый большой процент среди которых составляют врачи выпуска 1923 года, не имеющие практического стажа. В предстоящем 1924 г. ожидается выпуск из медицинских вузов около 5500 врачей, которые также окажутся в числе безработных» [11].

В стране объективно складывалась ситуация, при которой форсированные выпуски врачей уже не требовались. На повестку дня вставал вопрос о качестве подготовки – оно оставляло желать лучшего, далеко не все вузы могли его гарантировать. Стремительный рост высшей медицинской школы в первые послереволюционные годы был во многом искусственным, не обеспеченным реальными возможностями. В марте 1922 г. на II съезде военкомов республики нарком здравоохранения РСФСР Н.А. Семашко отмечал: «Положение высшей школы слишком безвыходное. Мы слишком широко размахнулись, не учитывая реальные ресурсы» [12].

Кризис начала 20-х гг. не обошел высшую школу. С переходом к НЭПу многие вузы были переведены на финансирование из местного бюджета. Это стало для них катастрофой. Денежных средств не хватало. Не хватало учебного оборудования, учебных пособий, помещений. В 1923 г. ВЦИК и СНК РСФСР утвердили положение о взимании платы за обучение. Освобождались от нее студенты, получающие стипендии Наркомпроса РСФСР, красноармейцы, представители командного состава Красной армии или флота, инвалиды войны и труда, научные сотрудники Наркомпроса, сотрудники ОГПУ, беднейшие крестьяне, пользующиеся правом на пособие безработные [13]. Остальные студенты платили за свое образование.

Вновь, как в годы Гражданской войны, ситуация в вузах стала ухудшаться, особенно после правительственного решения 1922 г. о снятии восьми университетов с государственного снабжения. Преподавателям по несколько месяцев не выплачивали

зарплату. Это не могло не обострить кадровую проблему. Профессора с мировым именем вынуждены были совмещать работу в нескольких клиниках. По состоянию на первую половину 1924 г. многие университеты на периферии не могли укомплектовать кафедры заведующими. Так, на медицинском факультете Уральского университета были вакантны 11 кафедр, Воронежского университета – 5, Ярославского университета – 9, Смоленского университета – 5 [14]. Нехватку преподавателей компенсировали за счет привлечения к проведению занятий отлично успевающих студентов старших курсов. На одно место ассистента принимали двух студентов. Их называли «вридассы» (временно исполняющие должность ассистента) [15, с. 150].

Вопрос о возможном закрытии медицинских факультетов в Смоленске, Краснодаре, Ярославле, Нижнем Новгороде, Екатеринбурге стал возникать уже с конца 1921 г. 9 декабря 1921 г. на заседании коллегии Главпрофобра слушался вопрос «О сокращении сети учебных заведений». После обсуждения было принято решение закрыть медицинские факультеты в Астрахани и Самаре, оставить медицинский факультет 3-го МГУ. Вопрос о Ярославле и Нижнем Новгороде остался открытым. Шли месяцы, Астраханский и Самарский медицинские факультеты продолжали функционировать. В сентябре 1922 г. коллегия Наркомпроса приняла решение о ликвидации Смоленского университета, а в октябре 1922 г. отменила свое решение. Подобная непоследовательность мешала нормальной работе вузов, вносила нервность в учебный процесс. Она же заставляла преподавателей вузов совместно с руководством губздравотделов и губоно многократно обращаться в Москву с аргументами в свою защиту [16].

29 апреля 1924 г. на заседании коллегии Наркомпроса РСФСР вновь решался вопрос о дальнейшей судьбе медицинских факультетов Астраханского, Крымского, Нижегородского, Смоленского, Ярославского, Уральского университетов, Омского, Кубанского и Ленинградского медицинских

институтов. Этому предшествовал подробный анализ деятельности этих вузов, их учебной и материально-производственной базы, состава студентов, обеспеченности преподавательскими кадрами. Было принято окончательное решение закрыть медицинские факультеты Крымского, Нижегородского, Смоленского, Ярославского и Уральского университетов [17]. Последний был слит с медицинским факультетом Пермского государственного университета, который сам в эти годы неоднократно находился на грани закрытия.

Обсуждался вопрос и о слиянии медицинских вузов в Москве и в Ленинграде. Коллегия Наркомпроса решила не сокращать ленинградские вузы, тем более что ранее их частичная реорганизация уже была проведена. В начале августа 1919 г. в единый Петроградский государственный университет были объединены три государственных университета Петрограда. Московская высшая медицинская школа в июле 1924 г. была объединена с медицинским факультетом 2-го Московского университета [18]. В 1927 г. был закрыт медицинский факультет в Самаре. Студенты расформированных факультетов были переведены на соответствующие курсы других вузов. Пересмотр сети медицинских факультетов и закрытие наименее мощных из них позволили высвободить значительную часть высококвалифицированных преподавателей, которые перешли в другие вузы. Здесь безработицы не наблюдалось. В опытных высококвалифицированных преподавателях высшая медицинская школа очень остро нуждалась.

Таким образом, в других конкретно-исторических условиях Россия уже сталкивалась с проблемами, аналогичными современным [19]. Болевые точки высшей школы, зримо проявившиеся по многим направлениям (материальная база, профессорско-преподавательские кадры, качество студенческих контингентов) в 20-е гг. подверглись радикальному лечению. В итоге это обес-

печило последующее оформление крупных научно-образовательных центров в более благоприятных исторических условиях. Проверку историей они выдержали.

### Литература

1. Государственный архив Ярославской области (ГАЯО). Ф. Р-51. Оп. 1. Д. 23. Л. 38.
2. *Купайгородская А.П.* Высшая школа Ленинграда в первые годы советской власти (1917–1925). Л.: Наука, 1984.
3. История Казанского государственного медицинского университета. Казань: Магариф, 2006.
4. *Зёрнов В.Д.* Записки русского интеллигента. М.: Индрик, 2005.
5. Цит. по: *Виноградов Ю.* Иван Павлов и Николай Бухарин // Звезда. 1989. № 10.
6. Государственный архив Российской Федерации (далее ГАРФ). Ф.А-2306. Оп. 18. Д. 200. Л. 17; Д. 225. Л. 6.
7. ГАРФ. Ф. А-482. Оп. 25. Д. 105. Л. 3.
8. ГАРФ. Ф. А-1565. Оп. 7. Д. 108, 109, 110, 111, 114, 116, 117, 118.
9. Очерки истории здравоохранения СССР (1917–1956 гг.) / Под ред. М.И. Барсукова. М., 1957.
10. Бюллетень Народного комиссариата здравоохранения РСФСР. 1924. № 2–3.
11. Бюллетень Народного комиссариата здравоохранения РСФСР. 1924. № 8–9.
12. ГАРФ. Ф. А-1565. Оп. 7. Д. 72. Л. 16.
13. Собрание узаконений и распоряжений Рабоче-крестьянского правительства. 1923. № 24. Ст. 279; № 69. Ст. 67.
14. ГАРФ. Ф. А-1565. Оп. 7. Д. 157. Л. 37, 51, 53, 378.
15. *Вишленкова Е.А., Мальшиева С.Ю., Сальникова А.А.* Terra Universitatus: Два века университетской культуры в Казани. Казань, 2005.
16. ГАРФ. Ф. А-1565. Оп. 7. Д. 78. Л. 305; Д. 157. Л. 361, 29, 60.
17. ГАРФ. Ф. А-1565. Оп. 7. Д. 157. Л. 418.
18. Российский государственный медицинский университет – 100 лет во имя жизни. М., 2006.
19. См.: *Сальников Н., Бурухин С.* Реформирование высшей школы: актуальное состояние и проблемы // Высшее образование в России. 2008. № 8.



## РЕДАКЦИОННАЯ ПОЧТА

**М.М. МАТЛИН, профессор**  
**Н.Г. ДУДКИНА, доцент**  
**Волгоградский**  
**государственный технический**  
**университет**

### **Роль интенсивно- информационных технологий обучения в организации лекционного процесса**

Сложившаяся за последнее десятилетие тенденция к сокращению аудиторных часов, отводимых базовым курсам технических вузов, диктует необходимость разработки интенсивных методик обучения. Программные изменения привели к значительному уменьшению времени на изложение ряда определяющих разделов курса «Теории механизмов и машин» (ТММ). Жесткие ограничения времени часто не позволяют использовать традиционные формы изложения и создают необходимость перехода к интенсивно-информационному обучению студентов, причем речь идет об изменении общей направленности, структуры и характера подачи материала и появлении новых, как правило, компьютеризированных методик. К таким передовым технологиям относятся презентации лекций на электронном носителе, что нашло широкое применение в рамках научно-методических и научно-технических конференций, однако в учебном процессе презентации имеют ряд специфических особенностей.

Работа посвящена разработке и внедрению в учебный процесс новых форм, принципов и приемов изложения лекционного курса по теории механизмов и машин с использованием новых информационных технологий обучения.

Поскольку лекции являются основой процесса изучения дисциплины, то важно именно на этом этапе не только организовать «систему передачи информации», но и создать условия для появления у слушателей высокой мотивации к обучению. Подготавливая *авторский* курс лекций, необходимо в рамках рабочей программы тщательно проработать «технологии» чтения

курса: выявить логические связи, определить главные узловые понятия, уточнить формулировки, ключевые выводы и расчеты, а также возможности использования в обучении электронно-вычислительной техники.

Проведя подробный анализ лекционного курса ТММ (с выделением главного и второстепенного), предлагаем представлять информационный материал – большой по объему, но не требующий интеллектуальной инициативы и мышления студентов, – в виде *структурно-логических схем и классификаций*. Например, в разделе курса ТММ «Трение в механизмах» или «Введение в динамический анализ механизмов» нет времени для подробного перечисления в традиционной форме видов трения или типов сил, действующих на звенья механизмов, а тем более для их текстовых определений. Здесь лектору можно рекомендовать заменить подробное объемное изложение материала анализом соответствующей блок-схемы с логическим подразделением сил на внутренние и внешние, движущие и сопротивляющие, производственного и непроизводственного сопротивления и т.д. со ссылкой на литературный источник, где они подробно описываются.

Такие разделы, как «Основные термины и понятия», «Кинематические пары», «Классификация плоских механизмов», «Основные типы плоских кулачковых механизмов» и т.д., удобно представлять в виде готовых классификаций.

Они создаются лектором и кратко поясняются в ходе изложения материала. В качестве примера на *рис. 1* приведена одна из таких классификаций.

Классификация методов получения зубчатых колес		
Метод образования эвольвентного профиля	Способ изготовления зубчатого колеса	Инструмент
Копирование	Литье	Литейная форма
	Штамповка	Пресс-форма
	Нарезание зубьев	
Пальцевая фреза		
Зубострогальные резцы		
Червячная фреза		
Долбяк		
Огибание	Горячее накатывание зубьев	Гребенка
		Мастер-инструмент

Рис. 1. Классификация методов и способов изготовления зубчатых колес

Как известно, лекционный курс ТММ сопровождается сложным графическим материалом, требующим определенной логической последовательности операций, четкости и однозначности графических построений. Презентации лекций на электронном носителе решают эту чрезвычайно сложную методическую задачу. Изображения схем, планов, диаграмм формируются на экране дискретно, с их последующим развитием в процессе чтения лекций. Таким образом, лекция представляет собой анимационный процесс создания графического изображения. Так, например, раздел «Кинематическое исследование плоских механизмов» содержит 18 анимационных слайдов, раздел «Синтез трехзвенных плоских зубчатых передач» – 7 слайдов, «Графоаналитическое решение уравнения движения механизма» – 6 слайдов и т.д.

Одним из методологических приемов, отвечающих изложенным требованиям, является внедрение в учебный процесс обучающих алгоритмов для решения однородных задач любого типа по курсу теории механизмов и машин. Работа с алгоритмом относится к самостоятельной работе сту-

дентов с формированием знаний, позволяющих решать типовые задачи. Авторами разработаны алгоритмы для решения задач по разделам «Структурный анализ плоских механизмов» и «Кинематическое исследование сложных зубчатых механизмов» [1, 2]. Созданные алгоритмы приводятся на слайдах лекционных презентаций, что создает широкие возможности для активной самостоятельной работы студентов и способствует значи-

тельной экономии времени как при обучении, так и при выполнении заданий.

При чтении курса лектору целесообразно руководствоваться *принципом альтернативности*: включать демонстрацию альтернативных способов решения задач, сравнение между собой различных теоретических и экспериментальных методов, выделение общих черт и различий в сходных объектах. Важно также подчеркивать, что излагается – точное или приближенное решение, рассматривается общий или же частный случай, количественные соотношения получены теоретически или из эксперимента, по данному вопросу имеется единое мнение или существуют разнообразные позиции. Выбор альтернативного варианта из системы отобранных для анализа факторов и объектов может происходить, например, по различным признакам (критериям). Ниже приводится пример альтернативного принципа сравнения методов исследования кинематических и динамических свойств механизмов (или отдельных параметров) по различным признакам (рис. 2). При этом для каждого из рассматриваемых признаков анализируется степень

Показатели (признаки, критерии)	Методы исследования		
	Аналитический	Графический	Экспериментальный
Точность	+++	+	++
Наглядность	+	+++	+
Простота	++	++	+++
Затраты времени	++	+++	+
+ – малая степень развития признака ++ – средняя степень развития признака +++ – большая степень развития признака			

Рис. 2. Сравнительная характеристика методов исследования свойств механизма

его развития, а предпочтительным (в первом приближении) будет метод с наибольшей суммарной степенью развития.

Представленная научно-методическая разработка значительно повышает качество чтения лекций по курсу. Авторами создано 17 лекционных презентаций, некоторые из которых содержат до 25 слайдов. Для улучшения качества студенческого конспекта лектором могут использоваться шаблоны, которые кратко поясняются или заполняются в ходе изложения учебного материала и могут быть выданы студентам на бумажном или электронном носителе [3]. Завершающим слайдом каждой презентации является экспресс-вопрос (как правило, анимационный), целью которого является оценка восприятия материала текущей лекции и повышение творческой активности студентов.

Таким образом, электронная презентация курса лекций позволяет отойти от сложившихся лекционных стереотипов и используется в качестве «оболочки» для внедрения предлагаемых методик алгоритмизации и альтернативности, разработанных

структурно-логических схем и классификаций, а также позволяет решать комплекс методических задач:

- насыщение лекционного курса значительным объемом дополнительного материала;
- дискретное (поэтапное) выполнение графической части лекции;
- применение видеоматериалов и анимированных схем механизмов для демонстрации наиболее сложных объектов, процессов и т.д.;

монстрации наиболее сложных объектов, процессов и т.д.;

- оперативное реагирование на изменения в учебном процессе;
- демонстрация новейших разработок в области машиностроения;
- создание авторских курсов лекций с неограниченными возможностями проявления творческих инициатив.

### Литература

1. Дудкина Н.Г., Гурьев Г.В. Алгоритмизация процесса обучения в техническом вузе // Высшее образование в России. 2006. № 3. С. 150–152.
2. Дудкина Н.Г., Гурьев Г.В. Использование обучающих алгоритмов для решения задач по курсу ТММ // Международная конференция по теории механизмов и механике машин: сб. докл., 9–16 окт. 2006 г. / Кубанский гос. технол. ун-т. Краснодар, 2006. С. 272–273.
3. Гурьев Г.В., Дудкина Н.Г., Федоров А.В. Графическое обеспечение лекций // Высшее образование в России. 2000. № 4. С. 103–104.

**Р.К. ШАЕХОВА, доцент  
Институт развития  
образования РТ (г. Казань)**

## **Подготовка педагога предшкольного образования в системе повышения квалификации**

Основными требованиями к профессиональной деятельности специалиста по подготовке детей к обучению в школе являются высокий профессионализм, социальная зрелость и творческое начало. Все это предусматривает высокий уровень общей психологической и профессиональной подготовки и конструктивно-проективных умений, знание возрастных особенностей развития детей старшего дошкольного возраста, понимание сути личностно-развивающего образования, а также владение самой программой предшкольного образования, ее конкретными методиками.

Различия в функциональном и психическом развитии детей, поступающих в школу, столь велики, что наиболее действенными могут быть только личностно-развивающие программы подготовки, предполагающие индивидуальную траекторию развития каждого ребенка. «Ребенок способен проходить обучение по какой-то программе, но вместе с тем саму программу он по природе своей, по своим интересам, по уровню своего мышления может усвоить в меру того, в меру чего она является его собственной программой», – писал Л.С. Выготский [1]. Развитие детей по собственной программе осуществляется благодаря занятиям, проводимым в соответствии с индивидуально поставленной целью.

Создание и разработка индивидуальных программ – чрезвычайно сложная задача, к которой современный педагог предшкольного образования должен быть готов. Кроме того, педагогу необходимо уметь выделять «факторы риска» в развитии отдельного ребенка и с их учетом разрабатывать оптимальную систему подготовки.

Развивающее обучение позволяет педагогу ориентироваться на результат первичной и текущей диагностики. Оценивая уро-

вень развития детей и сравнивая цели, заложенные в программе, он по мере необходимости может скорректировать ее, наметить дополнительные цели и типы занятий для включения их в свой план работы.

Высокий уровень подготовленности педагога к обучению детей позволяет уплотнить учебный процесс и заниматься тем, что больше развивает их склонности. Эксперименты показывают, что процессы обогащения содержания и ускорения обучения происходят одновременно. Важным для педагога становится умение развернуть совместный диалог, готовность отвечать, разъяснять, задавать определенные вопросы. Главными условиями эффективности личностно-развивающей программы подготовки к школе являются индивидуализация, систематичность, постепенность и повторяемость.

Таким образом, для того чтобы педагог предшкольного образования мог обеспечить индивидуальное развитие каждого ребенка, он должен владеть навыками конструктивно-проективной деятельности. Последовательность ее осуществления может быть представлена в виде модели, которая включает ряд блоков: сбор предпрогнозной информации, диагностика исходного состояния объекта и анализ результатов; целеполагание; определение стратегии обучения; проектирование образовательного процесса; проектирование контроля обратной связи и самоконтроля; итоговая диагностика, анализ результатов педагогического процесса.

Многие исследователи предпринимали попытки определить перечень конструктивно-проективных умений. Однако нередко они останавливались в своем анализе на уровне состава и не шли дальше «систематизации», которая означает только логичес-

кую упорядоченность. Мы обратили особое внимание на функционирование конструктивных умений в профессиональной деятельности, на определение их взаимосвязей и систематизирующих признаков.

В частности, были выделены умения, которые необходимо формировать в ходе повышения квалификации, методической и самообразовательной работы. Среди них – конструктивно-аналитические, конструктивно-прогностические, конструктивно-проективные, конструктивно-коммуникативные, собственно проективные умения.

Чтобы оценить уровень готовности нашего специалиста к конструктивно-проективной деятельности, мы использовали пятибалльную шкалу (5 – высокая степень сформированности; 4 – достаточная; 3 – средняя; 2 – слабая; 1 – основные умения не сформированы). С помощью такой шкалы можно измерить степень развитости конструктивно-проективных умений у практикующих специалистов, не работающих в сфере дошкольного образования, и у будущих специалистов по подготовке детей к школе.

В рамках констатирующего эксперимента разработанные нами шкалы были апробированы в условиях курсовой переподготовки ИПК (в данном случае – Института развития образования Республики Татарстан). Как показал анализ полученных материалов, наиболее важным специалисты считают умение планировать содержание своей работы в течение дня (40% опрошенных). 20% специалистов главным считают умение осуществить психолого-педагогический и методический анализ материала каждой педагогической ситуации.

Анализируя работу разных групп специалистов, мы установили следующее.

1. Наиболее существенные различия между группами специалистов наблюдаются в решении задач проектировочного характера. Это объясняется разной направленностью их профессиональной деятельности – на процесс передачи информации

воспитанникам ДООУ или на управление процессом ее усвоения.

2. Различия в решении задач стратегического характера определяют и различия в текущем планировании работы. Специалисты, способные с «дальним прицелом» планировать работу, в течение дня не только управляют текущим педагогическим процессом, но и формируют умение детей старшего дошкольного возраста самостоятельно учиться.

Констатирующий этап эксперимента подтвердил, что современный образовательный процесс ИПК как часть системы непрерывного образования пока слабо ориентирован на подготовку специалиста нового типа. И хотя для этого созданы определенные предпосылки (разработаны стандарты, обобщен опыт лучших вузов, предложены теории развивающего обучения и т. п.), существенной переориентации образовательного процесса на подготовку специалиста, готового творчески решать конструктивно-проективные задачи в рамках дошкольного образования, пока не произошло.

Для анализа готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности необходимо четко разграничивать сам процесс ее формирования и его конечный результат. В роли последнего в нашем исследовании выступает модельная (необходимая) подготовленность специалиста по подготовке детей к школе, которая имеет двойственную природу: нормативную (нормотетическую) и описательную (идеографическую). Их реализация связана с трудностями, преодолеть которые возможно только на пути типологического подхода к построению профессиограммы специалиста, опирающейся не просто на некий набор профессионально важных качеств, свойств-параметров личности, а на типичные сочетания этих параметров [2].

С целью определения эффективности модели формирования готовности специалиста к конструктивно-проективной деятельности в рамках курсов повышения ква-

лификации Института развития образования РТ предпринят формирующий эксперимент. Экспериментальная методика базировалась на следующих дидактических принципах: напряженности в обучении, ведущей роли теоретических знаний, осознания результатов своей деятельности, целенаправленной работы по развитию креативности слушателей курсов [3].

Реализация экспериментальной методики проходила в несколько этапов.

На первом этапе решались задачи мотивационно-целевого блока, а именно:

- создание психологических условий, влияющих на процесс формирования у слушателей ИПК системы теоретических знаний об особенностях конструктивно-проективной деятельности специалиста по подготовке детей к школе;

- достижение стимулирующе-мотивационных целей, связанных с овладением слушателями знаниями и умениями в области конструктивно-проективной деятельности.

На втором этапе ставились задачи интеллектуально-содержательного блока:

- ознакомление слушателя ИПК с теоретическими основами проектирования и конструирования личностно-развивающей программы;

- раскрытие теоретико-практических основ формирования гностических, проектировочных, конструктивных и организационных умений.

Содержание образования будущего специалиста по подготовке детей к школе рассматривалось нами как одно из основных средств формирования его готовности к конструктивно-проективной деятельности на обучающих занятиях с детьми. Оно представляло собой особый срез подготовки специалиста к данному виду деятельности, не затрагивающий технологию. Экспериментальное содержание последовательно разворачивалось в процессе изучения пси-

холого-педагогических и методических дисциплин учебного плана.

Заключительный этап реализации методической системы был связан с решением задачи рефлексивно-оценочного блока, с выявлением уровней выраженности профессиональной готовности слушателей к конструктивно-проективной деятельности.

Итоги комплексного анализа свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе слушатели ИПК продемонстрировали более высокие результаты: по всем четырем группам показатели умений превышали аналогичные показатели в контрольной группе. Слушатели экспериментальной группы обнаружили стойкую положительную динамику в овладении разнообразными видами умений, составляющих практическую готовность к конструктивно-проективной деятельности. Фактически по всем видам умений наблюдается прирост показателей, значительно опережающий такой же прирост в контрольной группе.

Результаты предпринятого исследования показали, что добиться высокого уровня готовности слушателя ИПК к конструктивно-проективной деятельности достаточно сложно, но вполне возможно посредством поэтапной реализации модели – от анализа результатов до определения целей личностно-развивающего образования, проектирования образовательного процесса и контроля.

#### Литература

1. *Выготский А.С.* Мышление и речь // А.С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 2.
2. См.: *Волович А.А., Мухаметзянова Г.В., Тихонова А.П.* Интеграция гуманитарной подготовки в средней профессиональной школе: теоретико-методические подходы. Казань, 2007. С. 17–79.
3. См.: *Иванова Е. М.* Основы психологического изучения профессиональной деятельности М.: Изд-во МГУ, 1987. 208 с.

